

Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte

**Zur Rolle von Eltern, Lehrern und Schülern beim Übergang ins
nachschulische Leben – eine explorative Studie**

Dissertation

**zur Erlangung des Grades einer Doktorin
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)**

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

**vorgelegt von Michaela Verena Schmid geb. Staub
aus Donaueschingen**

Stuttgart

2010

Erstgutachter: Prof. Dr. Rainer Trost,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans Weiß,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 16.05.2011

**In Gedenken an Prof. Dr. Werner Dittmann (†) und Günther Wolf (†),
die immer daran geglaubt haben,
dass ich es eines Tages schaffen werde.**

Vorwort und Dank

Die hier vorliegende Forschungsarbeit entstand angelehnt an ein Forschungsprojekt von Prof. Dr. Trost zum Thema „Berufliche Vorbereitung in der Schule für Geistigbehinderte“.

Um das Schreiben aus Sicht der Rechtschreibung in eine einheitliche Form bringen zu können, wurden alle Zitate nach der neuen deutschen Rechtschreibung wiedergegeben. Es wird in der Regel in der männlichen Form geschrieben, es sind jedoch beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen, da dies ein Thema sowohl von jungen Frauen als auch von jungen Männern ist.

Das Gelingen wäre ohne die fachliche, sachliche, personelle wie auch finanzielle Hilfe¹ nie möglich gewesen. Deshalb möchte ich mich an dieser Stelle bei all denen herzlich bedanken, die beim Entstehen der Arbeit entscheidend beteiligt waren:

- Prof. Dr. Trost für seinen fachlichen Rat und das Einführen in das wissenschaftliche Arbeiten weit über diese Arbeit hinaus. Danke auch für die Unterstützung beim Übersetzen mancher Textpassagen.
- Prof. Dr. Weiß für seine wertvollen Literaturtipps und das kritische Lesen meiner zahlreichen Rohfassungen.
- Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda und Prof. Dr. Jörg Michael Kastl für den Austausch und die wertvollen Tipps für die Auswertung meiner Daten.
- Meinen wissenschaftlichen Hilfskräften Sina Maier, Sonja Keinert und Christian Gerle für das Transkribieren und das quantitative Auswerten meiner Daten.
- Esther Pulvermüller und Christian Gerle für das Lesen meiner Arbeit und die zahlreichen Ermutigungen zum Weitermachen.
- Allen Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen der sechs Projektschulen für ihre wertvolle Mitarbeit und Zeit. Denn ohne sie würde es keinen Einblick in die Phase des Übergangs von der Schule für Geistigbehinderte in ein nachschulisches Leben geben.
- Meinem Mann und meinen vier Kindern für ihre Rücksichtnahme und das Entbehren meiner selbst.
- Meinen Eltern und Verwandten, Freunden und Nachbarn für das Einspringen bei der Kinderbetreuung.

¹ Das Projekt wurde dankender Weise vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg sowie mit Forschungsmitteln der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg finanziell gefördert.

Hermann Hesse: Stufen

Wie jede Blüte welkt und jede Jugend
Dem Alter weicht, blüht jede Lebensstufe,
Blüht jede Weisheit auch und jede Tugend
Zu ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern.
Es muss das Herz bei jedem Lebensrufe
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern
In andre, neue Bindungen zu geben.
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.

Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
An keinem wie an einer Heimat hängen,
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
Er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.
Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
Und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.

Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde
Uns neuen Räumen jung entgegen senden,
Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden.
Wohlan denn, Herz, nimm' Abschied und gesunde!

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort und Dank | 4 |
| Hermann Hesse: Stufen | 5 |
| Abbildungsverzeichnis | 11 |
| 1. Einleitung..... | 13 |
| 1.1 Zielsetzung der Arbeit..... | 13 |
| 1.2 Rechtliche Bestimmungen | 15 |
| 1.3 Verschiedene Begriffe und Ansätze der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule..... | 17 |
| 1.4 Struktur der Arbeit..... | 30 |
| 2. Zur Bedeutung der Lebenswelt in der Zusammenarbeit von Familien und Schule für Geistigbehinderte beim Übergang ins nachschulische Leben..... | 31 |
| 3. Lebenswelt Familie bzw. Elternhaus | 41 |
| 3.1 Die Situation von Familien mit einem Kind mit geistiger Behinderung | 42 |
| 3.2 Ablösung unter schwierigen Bedingungen..... | 47 |
| 3.3 Fazit | 51 |
| 4. Lebenswelt Schule für Geistigbehinderte..... | 52 |
| 4.1 Aufgaben, Inhalte und Strukturen der Schule für Geistigbehinderte | 52 |
| 4.2 Die Schülerschaft an der Schule für Geistigbehinderte | 58 |
| 4.3 Die Berufsschulstufe und ihre Konzeption | 59 |
| 4.4 Ausblick | 64 |
| 5. Die Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung und ihre Veränderungen | 65 |
| 5.1 Erwachsenwerden | 67 |
| 5.2 Bedingungen des Erwachsenwerdens für Jugendliche und junge Erwachsene mit geistiger Behinderung..... | 69 |
| 5.3 Veränderungen | 70 |
| 5.3.1 Veränderungen am Körper | 71 |
| 5.3.2 Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung..... | 71 |
| Exkurs: Klärung des Behinderungsbegriffs..... | 72 |
| 5.4 Konsequenzen für die Lebenswelt des Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung..... | 75 |
| 5.4.1 Selbstbestimmung und Teilhabe..... | 78 |
| 5.4.2 (Sozial-)Kompetenzen | 81 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.5 | Zukunftsvorstellungen..... | 83 |
| 5.5.1 | Beruf | 84 |
| 5.5.2 | Wohnen..... | 87 |
| 5.5.3 | Freizeit | 92 |
| | Erwachsenenbildung..... | 93 |
| 5.5.4 | Familie/Partnerschaft/Sexualität..... | 95 |
| 5.5.5 | Zur Realisierung von Zukunftsvorstellungen unter besonderer Berücksichtigung der Mobilität | 97 |
| 5.6 | Ausblick | 100 |
| 6. | Klassische und erweiterte Formen der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern im Übergangsfeld zur nachschulischen Perspektive | 101 |
| 6.1 | Angebote für Familien..... | 106 |
| 6.1.1 | Seminare für Eltern und für Jugendliche mit Behinderung | 107 |
| 6.1.2 | Schülerorientierte Planung | 108 |
| | Zum Begriff „Planung“ | 110 |
| | Individuelle Erziehungsplanung | 111 |
| | Beteiligung der einzelnen Personen | 113 |
| | Nutzen der Individuellen Erziehungsplanung | 114 |
| | Kritik an der Erstellung von Förderplänen | 114 |
| | Zur Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern | 115 |
| | Persönliche Zukunftsplanung bzw. Lebenslaufbezogene Planung..... | 116 |
| | Formen von Zukunftsplanung | 117 |
| 6.1.3 | Der Unterstützerkreis..... | 118 |
| | Aufgabe und Funktion | 119 |
| | Zeitliche Dimensionierung | 121 |
| | Realisierung des Unterstützerkreises | 121 |
| | Fazit | 125 |
| 6.2 | Eigenaktivität der Eltern | 126 |
| 6.2.1 | Selbsthilfegruppen | 126 |
| 6.2.2 | Elternkreise, Elternstammtische und Elterninitiativen innerhalb der Schule | 127 |
| 6.2.3 | Förderverein | 128 |
| 6.2.4 | Elternmentoren | 129 |
| 6.2.5 | Eltern bilden Eltern..... | 130 |
| 6.3 | Vertiefende Formen schriftlichen Kontakts | 132 |
| 6.3.1 | Schriftliche Formen, welche im Unterricht entstehen | 132 |
| 6.3.2 | Lernbegleiter und Portfolio | 134 |
| 6.3.3 | Erweiterte Strukturierungs- und Dokumentationsformen im Rahmen des Zeugnisses | 135 |
| 6.4 | Ausblick – sind ganzheitliche Konzepte die Lösung? | 136 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 7. | Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte im Übergang ins nachschulische Leben..... | 143 |
| 7.1 | Mögliche Ursachen für das Entstehen von Spannungsfeldern | 145 |
| 7.1.1 | Verschiedene Sichtweisen auf die Rolle und Aufgaben der Schule..... | 146 |
| 7.1.2 | Unterschiedliche Motivation und Erfahrung der Lehrer und Eltern mit dem Thema „Behinderung“ | 148 |
| 7.1.3 | Kommunikationsstrukturen | 149 |
| 7.1.4 | Verschiedene Sichtweisen auf den Jugendlichen | 152 |
| 7.1.5 | Zusammenfassung | 152 |
| 7.2 | Konsequenzen | 153 |
| 8. | Zusammenfassung | 155 |
| 9. | Anlage der empirischen Untersuchung | 156 |
| 9.1 | Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung | 156 |
| 9.2 | Das Forschungsdesign | 157 |
| 9.3 | Eltern- und Lehreruntersuchung | 160 |
| 9.3.1 | Die Auswahl der Befragten | 160 |
| 9.3.2 | Die Wahl der Methoden | 161 |
| 9.3.3 | Voraussetzungen zur Datenerhebung | 163 |
| 9.3.4 | Interviewleitfaden..... | 163 |
| 9.3.5 | Interviewdurchführung | 164 |
| 9.3.6 | Bemerkungen zum Ablauf der Datenerfassung..... | 166 |
| 9.4 | Die Schüleruntersuchung..... | 168 |
| 9.4.1 | Wahl der Methoden | 168 |
| | Das Mandala | 168 |
| | Fragebogenunterstützte Interviews | 172 |
| 9.4.2 | Durchführung der Untersuchung | 174 |
| | Die Auswahl der Schüler | 174 |
| | Voraussetzungen zur Datenerhebung | 174 |
| | Ablauf der Datenerfassung | 175 |
| | Bemerkungen zum Ablauf der Datenerfassung..... | 177 |
| 9.5 | Aufbereitung der Daten von Eltern, Lehrern und Schülern | 178 |
| 9.6 | Qualitative Auswertung der Daten von Eltern und Lehrern | 180 |
| 9.6.1 | Kategorienbildung in der vorliegenden Studie..... | 185 |
| | Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte..... | 185 |
| | Behinderung – Verarbeitung – Ablösung..... | 185 |
| | Schülerzentrierte Planung..... | 186 |
| | Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen | 187 |
| | Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption | 187 |
| 9.7 | Zur Begründung der Erstellung von Einzelfallstudien | 188 |
| 9.7.1 | Zur Begründung der Auswahl | 188 |
| 9.7.2 | Datenmaterial für die Einzelfallanalyse | 190 |
| 9.7.3 | Methode des Erstellens der Fallstudien | 191 |
| 9.7.4 | Darstellung der Fallstudie..... | 192 |
| 9.8 | Zusammenfassung der Untersuchung | 193 |

| | |
|--|------------|
| 10. Gesamtüberblick der Ergebnisse | 194 |
| 10.1 Ergebnisse Schulen (demografisch) | 194 |
| 10.2 Ergebnisse Eltern (demografisch) | 195 |
| 10.3 Ergebnisse Lehrer (demografisch) | 197 |
| 10.4 Ergebnisse Schüler (demografisch) | 197 |
| 10.5 Ergebnisse der einzelnen Kategorien | 199 |
| 10.6 Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte | 201 |
| 10.6.1 Rolle der Eltern an der Schule für Geistigbehinderte | 202 |
| 10.6.2 Voraussetzungen für die Zusammenarbeit | 203 |
| 10.6.3 Zufriedenheit mit der Schule für Geistigbehinderte | 207 |
| 10.6.4 Zusammenarbeit mit der Schule | 210 |
| 10.6.5 Formen und Teilnehmer des Austausches | 215 |
| 10.6.6 Unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten | 221 |
| 10.6.7 Elternkontakte untereinander | 222 |
| 10.6.8 Mitwirkung der Eltern | 225 |
| 10.6.9 Rolle des Elternbeirats | 227 |
| 10.6.10 Fazit der Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte | 231 |
| 10.7 Behinderung – Verarbeitung – Ablösung | 234 |
| 10.7.1 Behinderung | 235 |
| 10.7.2 Ablösung | 239 |
| 10.7.3 Verarbeitung | 245 |
| 10.7.4 Zusammenfassung der Kategorie Behinderung – Verarbeitung – Ablösung | 246 |
| 10.8 Schülerzentrierte Planung | 247 |
| 10.8.1 Umgang mit Planung und Dokumentation | 248 |
| 10.8.2 Setting von Planung | 257 |
| 10.8.3 Zusammenfassung der Kategorie Schülerzentrierte Planung | 261 |
| 10.9 Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen | 262 |
| 10.9.1 Arbeit | 264 |
| 10.9.2 Wohnen | 267 |
| 10.9.3 Freizeit | 270 |
| 10.9.4 Privatleben | 271 |
| 10.9.5 Träume und Visionen | 272 |
| 10.9.6 Zusammenfassung der Kategorie Zukunftsvorstellungen | 272 |
| 10.10 Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption | 274 |
| 10.10.1 Berufsschulstufenkonzeption | 275 |
| 10.10.2 Praktika | 279 |
| 10.10.3 Arbeit/Beruf | 282 |
| 10.10.4 Kulturtechniken | 284 |
| 10.10.5 Wohnen | 287 |
| 10.10.6 Freizeiterziehung | 289 |
| 10.10.7 Partnerschaft/Sexualität | 292 |
| 10.10.8 Identität und Sozialkompetenzen | 293 |

| | |
|--|------------|
| 10.10.9 Rahmenbedingungen/Umsetzung der Berufsschulstufenkonzeption | 299 |
| 10.10.10 Zusammenfassung der Kategorie Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption..... | 304 |
| 10.11 Mobilität | 306 |
| 10.12 Spannungsfelder innerhalb der gesamten Ergebnisse und Zusammenfassung | 308 |
| 11. Darstellung der kasuistischen Analysen | 312 |
| 11.1 Einzelfallstudie Alina | 312 |
| 11.2 Einzelfallstudie Julia | 328 |
| 11.3 Ergebnisse und Tendenzen hinsichtlich der Spannungsfelder aus den beiden Einzelfallstudien | 337 |
| 12. Resümee und Ausblick..... | 343 |
| 12.1 Analyse der verwendeten Forschungsliteratur im Hinblick auf Spannungsfelder..... | 345 |
| 12.1.1 In der Forschungsliteratur behandelte Spannungsfelder | 345 |
| 12.1.2 Forschungslücken | 347 |
| 12.2 Konsequenzen für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte..... | 349 |
| 12.3 Folgerungen für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung | 352 |
| 12.4 Braucht es eine Konzeption zum konstruktiven Umgang mit Spannungsfeldern bei der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule? | 356 |
| Literaturverzeichnis | 358 |
| Anhang..... | 380 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Elternarbeiter aus FURIAN 1982, S.18..... | 18 |
| Abbildung 2 Das Prinzip von Angebot und Nachfrage in Anlehnung an JANSEN und WENZEL 2000, S. 31 | 26 |
| Abbildung 3: Die Zusammenhänge bei Wirklichkeit | 33 |
| Abbildung 4: Systemische Sichtweisen aus HENNIG/EHINGER 1999, S. 17..... | 37 |
| Abbildung 5: Lebensbereich Elternhaus/Familie in Anlehnung an HENNIG/ EHINGER 1999 | 38 |
| Abbildung 6: Lebensbereich Schule für Geistigbehinderte in Anlehnung an HENNIG/EHINGER 1999..... | 39 |
| Abbildung 7: Lebensbereiche Elternhaus/Familie und Schule in Anlehnung an HENNIG/EHINGER 1999..... | 40 |
| Abbildung 8: Zusammenhang von Empowerment, Ablösung und Selbstbestimmung | 51 |
| Abbildung 9: Übersicht der Bildungsbereiche und Dimensionen aus dem BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2009, vgl. S. 12 | 54 |
| Abbildung 10: Sonderpädagogisch-rehabilitatives und integratives Paradigma aus HINZ/BOBAN 2001, S. 27..... | 76 |
| Abbildung 11: Tätigkeitsbereiche unterstützter Arbeitnehmer N = 328 aus HOHMEIER/MAIR 1999, S. 115, | 85 |
| Abbildung 12: Vermittelte Arbeitsverhältnisse nach Wirtschaftsbereichen (N = 115) aus TROST/KÜHN 2001, S. 127 | 86 |
| Abbildung 13: Statistik aus dem vierten Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation (Hrsg. vom BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG 1998, S.86) | 88 |
| Abbildung 14: Formen und Konzeptionen des Wohnens | 90 |
| Abbildung 15: Entwicklung der Zusammenarbeit von Fachleuten und Eltern | 101 |
| Abbildung 16: Überblick von Formen der Zusammenarbeit in der Berufsschulstufe | 105 |
| Abbildung 17: Planning Alternative Tomorrows with Hope aus BOBAN/ HINZ 1999, S. 7 | 118 |
| Abbildung 18: Beispiel eines Unterstützernetzes..... | 121 |
| Abbildung 19: Making Action Plan in Anlehnung an O'BRIEN/FOREST 1989 aus BOBAN/HINZ 1999, S.6..... | 122 |
| Abbildung 20: Rainers Ergebnis als Beispiel für eine „Persönliche Zukunftsplanung“ | 123 |
| Abbildung 21: Möglicher Plan zur Umsetzung der Ideen des Unterstützernetzes..... | 124 |
| Abbildung 22: Schüler im Spannungsfeld zwischen Elternhaus und Schule aus HENNIG/EHINGER 1999, S. 109 | 145 |
| Abbildung 23: Modell des „vierohrigen Empfängers“ in Anlehnung an SCHULZ VON THUN 1981, S. 45 | 151 |
| Abbildung 24: Forschungsdesign | 159 |
| Abbildung 25: Ablaufmodell der problemzentrierten Interviews..... | 166 |
| Abbildung 26: Aufbau des Mandalas wie es für die Untersuchung eingesetzt wird in Anlehnung an DOOSE 1999 nach PANCOSOFAR 1996..... | 171 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 27: Beispiel für ein fertig ausgefülltes Mandala | 176 |
| Abbildung 28: Ablaufmodell der Inhaltsanalyse in Orientierung nach MAYRING..... | 182 |
| Abbildung 29: Demografische Daten der Schulen..... | 195 |
| Abbildung 30: Verteilung der Schüler/innen nach Alter und Geschlecht | 198 |
| Abbildung 31: Verteilung der Schüler nach Anzahl der Jahre in der Berufsschulstufe und Geschlecht..... | 199 |
| Abbildung 32: Rolle der Eltern in der Schule für Geistigbehinderte..... | 202 |
| Abbildung 33: Voraussetzungen für die Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern und Lehrer | 204 |
| Abbildung 34: Zufriedenheit mit Schule aus Sicht der Eltern..... | 208 |
| Abbildung 35: Zufriedenheit mit Schulform aus Sicht der Eltern | 209 |
| Abbildung 36: Erleben der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus aus Sicht der Lehrer.. | 211 |
| Abbildung 37: Zufriedenheit mit Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern..... | 212 |
| Abbildung 38: Vorstellungen zur Zusammenarbeit an der Schule für Geistigbehinderte | 213 |
| Abbildung 39: Austauschformen im Rahmen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte..... | 215 |
| Abbildung 40 Austauschformen schriftlich..... | 218 |
| Abbildung 41: Mitwirkungsmöglichkeiten | 226 |
| Abbildung 42: Umsetzung von Zukunftsplanung bei Lehrern, | 253 |
| Abbildung 43: Beteiligte bei der Planung der Zukunft aus Schülersicht | 257 |
| Abbildung 44: Beteiligte bei der Planung der Zukunft aus Schülersicht (zusammengefasst) | 258 |
| Abbildung 45: Berufliche Zukunftsvorstellung der Eltern für ihr Kind nach Geschlecht... | 265 |
| Abbildung 46: Berufswünsche von Jugendlichen mit geistiger Behinderung | 266 |
| Abbildung 47: Oberkategorien zu Berufswünschen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung | 267 |
| Abbildung 48: Vorstellungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Selbstständigkeit..... | 268 |
| Abbildung 49: Vorstellungen zum Wohnen bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung | 269 |
| Abbildung 50: Vorstellungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Selbstbestimmung | 271 |
| Abbildung 51: Vorstellung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Familie/Partnerschaft..... | 272 |
| Abbildung 52: Notwendige Lernfelder in der Berufsschulstufe | 275 |
| Abbildung 53: Wie sicher sind sich die Schüler in welchen Lernfeldern? | 276 |
| Abbildung 54: Vorstellungen der Schüler zur ihrer Persönlichkeit..... | 294 |
| Abbildung 55: Verteilung der Spannungsfelder | 346 |

1. Einleitung

1.1 Zielsetzung der Arbeit

Seit Beginn der vergangenen 90er Jahre nimmt die Diskussion um die Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung insbesondere auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt stetig zu. Zahlreiche Studien (KASTL/TROST 2003; HINZ/BOBAN 2001; SPECHT u.a. 2001; TROST/KÜHN 2001; HOHMEIER/MAIR u.a. 1999; MEUTH 1996; SCHÖN 1993; TROST/SCHÜLLER 1992, u.a.) bestätigen, dass für Menschen mit geistiger Behinderung ein Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt möglich ist. Für ein gutes Gelingen spricht jeweils die intensive Zusammenarbeit zwischen allen dafür zuständigen und verantwortlichen bzw. beteiligten Institutionen. Wichtige Einrichtungen sind dabei das Arbeitsamt, Integrationsfachdienste sowie die Schule für Geistigbehinderte². Immer wieder wird in den Untersuchungen auch die Wichtigkeit der Eltern von Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung betont. Allerdings enden die meisten Ausführungen damit, dass diese hervorgehoben werden und gegebenenfalls Hinweise für praktische Umsetzungen (GINNOLD 2008; SPECHT 2001; MEUTH 1996; SCHÖN 1993; TROST/SCHÜLLER 1992) benannt werden. Nur wenige Studien aus dem US-amerikanischen Raum (WESTLING/FOX 2000; WEYMEYER u.a. 1999) analysieren die Involvierung der Eltern im Übergangsfeld Schule für Geistigbehinderte und nachschulisches Leben. Dem kommt auch KÜCHLER 2006 nach.

Im deutschsprachigen Raum gibt es demgegenüber Untersuchungen zur Zusammenarbeit mit Eltern an Schulen für Geistigbehinderte (KLAUSS 2000; BREITENBACH/EBERT 1996a; 1996b; 1998; THEUNISSEN u.a. 1997 und PLAUTE/WESTLING 1996), welche sich allerdings lediglich auf das innerschulische Leben an sich beziehen. WEISS 1995/1996 beschreibt ergänzend für den sonderpädagogischen Bereich Spannungsfelder in der Zusammenarbeit mit Eltern³, auf deren Existenz PREKOP 1983 bereits schon einmal hinwies und die SEIFERT 2003a nochmals aufgriff.

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte Anfang der 80er Jahre thematisch aufkam, wie z.B. von der Bundesvereinigung der Lebenshilfe 1983, im Späteren dann aber nicht mehr weiter verfolgt wurde. Erst Ende der 90er Jahre wurde diese Thematik wieder als Forschungsgegenstand entdeckt. Bis dahin kam sie in der Literatur eher weniger vor.

Aktuelle Trends in der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus sind derzeit vor allem im Bereich des Kindergartens und der Kindertagesstätten zu finden, (z.B. JANSEN und WENZEL 2000). Ebenso verfolgte das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg, vertreten durch Dr. Annette Schavan, verstärkt die Devise „Schule braucht aktive Eltern“ (SCHAVAN 2003) und betont somit erneut die

2 Die Autorin bleibt in dieser Arbeit bei der traditionellen Bezeichnung „Schule für Geistigbehinderte“ und vermeidet somit die länderspezifischen Neubezeichnungen, welche durchaus angebracht sind, aber im Moment noch nicht zu einer Vereinheitlichung geführt haben.

3 Insbesondere sind hier Spannungsfelder zwischen den Eltern und den Fachleuten gemeint.

Wichtigkeit einer Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Gegen Ende desselben Jahres unterzeichnen eine Reihe von Verbänden und die Präsidentin der Kultusministerkonferenz des Jahres 2003, Karin Wolff, am 3. Dezember 2003 die „Bonner Erklärung“: „Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken.“⁴ Dabei heben sie besonders hervor:

„Die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule, die Förderung der Kinder und Jugendlichen in ihrer kognitiven, körperlichen, motorischen, seelischen, emotionalen und sozialen Entwicklung und die Gestaltung nachhaltiger Lernprozesse in der Perspektive lebensbegleitenden Lernens gelingen nur im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Fehlt diese, herrscht Misstrauen und fehlt Kommunikation, so sind die Kinder und Jugendlichen die Leidtragenden – dies gilt gleichermaßen, wenn sie völlig gegensätzlichen Erziehungskonzepten ausgesetzt sind“ (Bonner Erklärung 2003, S. 2).

Als Ergebnis bzw. Folge verpflichten sich die Unterzeichnenden, dass an Schulen, in Regionen, in den Ländern und in einem länderübergreifenden Austausch Initiativen (weiter-) entwickelt und erprobt werden sollen. Mit Hilfe von Schulprogrammen soll der Ist-Stand jeder Schule reflektiert werden. „Es geht den Unterzeichnern um gestalterische Bindeglieder zwischen Elternhaus und Schule, die auf Dauer angelegt sind, statt aus dem akuten Not- oder Konfliktfall zu resultieren“ (Bonner Erklärung 2003, S. 5).

Eine Beschreibung des Ist-Standes in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern wird in der Bonner Erklärung nur angedeutet und es gibt keinen Hinweis in Bezug auf das Übergangsfeld Schule – Arbeitsleben, vor allem nicht was die Schule für Geistigbehinderte betrifft. Diese Lücke in der wissenschaftlichen Forschung soll ein Projekt zur „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte unter besonderer Betrachtung des Übergangs ins nachschulische Leben“ schließen, das genau jene Aspekte dieser Thematik mit differenzierten Sichtweisen betrachtet. Das Ziel des Projekts ist es, Beziehungen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern im Übergang ins nachschulische Leben darzustellen. Forschungsleitend ist dabei das Interesse, Spannungsfelder aufzudecken, diese konstruktiv und produktiv zu bearbeiten, aber sich diese auch für die Erarbeitung einer Konzeption nutzbar zu machen. Darüber hinaus gilt zu klären, ob es Allgemeingültigkeiten bzw. Standards für Schulen zu entwickeln gibt, in denen benannt wird, was sich als „Best Praxis“ erweist.

Diese Aspekte erfahren eine besondere Wichtigkeit vor folgendem Hintergrund:

Mit Eintritt in die Pubertät beginnt die intensive Zeit der Loslösung des Jugendlichen von seinen Eltern. Dies gilt für Menschen ohne und mit Behinderung gleichermaßen. Eine Loslösung ist nicht immer einfach. Eltern und zum Teil auch den Jugendlichen selbst fällt dieser Schritt sehr schwer, und potenziert sich insbesondere dann, wenn die Eltern ein Kind mit einer Behinderung haben. Ein Leben lang haben sie sich um ihr Kind gekümmert, es begleitet, unterstützt. Dabei haben sie es vielleicht verdrängt bzw. es fiel ihnen gar nicht auf, dass aus dem Kind ein Jugendlicher bzw. junger

4 Der gesamte Text findet sich unter <http://www.kmk.org/aktuell/bonner%20erk1%E4rung.pdf> (05.02.2004)

Erwachsener geworden ist, der nun einen Beruf ergreifen will und sich überlegen möchte, wo er wohnt. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen treten somit der Norm entsprechend, stets ihre Fähigkeiten vorausgesetzt, in ein eigenständiges Leben⁵ nach der Schule, welches geprägt sein kann von dem Motto: „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ (Duisburger Kongress der Lebenshilfe 1994).

Auf dieses nachschulische Leben muss die Schule für Geistigbehinderte gleichermaßen vorbereiten. Dabei entstehen nicht selten Probleme und Spannungsfelder. Diese aufzuzeigen ist das Ziel dieser Arbeit.

1.2 Rechtliche Bestimmungen

Eine Legitimation der Eltern zu einer Zusammenarbeit, einem Miteinander mit der Schule ist in der Elternbeiratsverordnung § 1 wie folgt festgeschrieben:

„Eltern im Sinne der Elternbeiratsverordnung vom 16. Juli 1985 sind alle Erziehungsberechtigten, denen die Sorge für die Person des Schülers zusteht, oder Personen, denen diese die Erziehung außerhalb der Schule anvertraut haben.“

Diesen Erziehungsberechtigten stehen Lehrer als Bedienstete einer staatlichen Institution gegenüber, welche den Auftrag haben mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Diese Zusammenarbeit ist rechtlich geregelt, denn Elternhaus und Schule sind gemeinsam verantwortlich für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Dabei sehen sich beide als selbstständige Partner. Im Artikel 6 Abs. 2 des Grundgesetzes ist das Erziehungsrecht der Eltern verfassungsrechtlich gewährleistet: *„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“* (Grundgesetz Stand Juli 2002, S. 2). Dieses wird ergänzt durch Art. 15 Abs. 3 der Landesverfassung: *„Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, muss bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens berücksichtigt werden“* (Verfassung des Landes Baden-Württemberg, <http://www.lpb.bwue.de/bwverf/bwverf.htm#Erziehung>, 10.10.05). Diesem Elternrecht gegenüber steht Artikel 7 Abs. 1 des Grundgesetzes, welcher besagt: *„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“* (Grundgesetz Stand Juli 2002, S. 2). Konkret bedeutet dies, dass in diesem Fall die Schule einen eigenständigen Erziehungsauftrag wahrnimmt, der nicht vom Elternrecht abgeleitet ist. Diese beiden Paragraphen des Grundgesetzes erzeugen somit ein unauflösliches Spannungsverhältnis zwischen dem Elternrecht und dem Schulrecht. Zu dessen Klärung wurde am 6. Dezember 1972 ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts gesprochen: *„Der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule [...] ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen*

⁵ Selbstverständlich gibt es auch Nesthocker, welche zum Teil bis zu einem Alter von 30 Jahren im Elternhaus verbleiben. Die Anzahl sowie das Alter der Nesthocker weist derzeit sogar steigende Tendenzen auf.

zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ (BverfGE 34, S.165ff.). Den Rahmen für dieses gleichrangige Zusammenwirken bzw. die Zusammenarbeit sollen die jeweiligen Schulgesetze der einzelnen Bundesländer bilden. Hierin ist geregelt, wie die Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte aussehen. Dadurch wird zudem versucht dieses Spannungsverhältnis zwischen Elternrecht und Schulrecht in einen rechtlichen Rahmen zu stellen, innerhalb dessen damit möglichst produktiv umgegangen werden kann.

Das Schulgesetz in Baden-Württemberg meint mit § 55 ff. dieses Spannungsverhältnis beseitigt zu haben. Das geschieht vor allem dadurch, dass die Rolle der Eltern innerhalb der Schule und deren Aufgaben, was Klassenpflegschaft und Elternbeirat betrifft, beschrieben werden. Im Folgenden wird insbesondere auf § 55 und § 57 eingegangen, da sie für diese Arbeit von Bedeutung sind.

§ 55 SchG Eltern und Schule beschreibt die Rechte und Pflichten der Eltern wie folgt:

- (1) Die Eltern haben das Recht und die Pflicht an der schulischen Erziehung mitzuwirken. Die gemeinsame Verantwortung der Eltern und der Schule für die Erziehung und Bildung der Jugend fordert die vertrauensvolle Zusammenarbeit beider Erziehungsträger. Schule und Elternhaus unterstützen sich bei der Erziehung und Bildung der Jugend und pflegen ihre Erziehungsgemeinschaft.
- (2) Das Recht und die Aufgabe, die Erziehungsarbeit der Schule zu fördern und mitzugestalten, nehmen die Eltern
 - a. In der Klassenpflegschaft
 - b. In den Elternvertretungen
 - c. In der Schulkonferenzwahr.⁶
- (3) Unbeschadet der Rechte volljähriger Schüler können deren Eltern die Aufgaben nach Absatz 2 wahrnehmen.

Ein wichtiges Organ in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule stellt der Elternbeirat dar. Dieser setzt sich zusammen aus den Klassenelternvertretern und dessen Stellvertretern aus allen Klassen an einer Schule. In **§ 57 SchG** wird seine Rolle wie folgt beschrieben:

- (1) Der Elternbeirat ist die Vertretung der Eltern der Schüler einer Schule. Ihm obliegt es, das Interesse und die Verantwortung der Eltern für die Aufgaben der Erziehung zu wahren und zu pflegen, der Elternschaft Gelegenheit zur Information und Aussprache zu geben, Wünsche, Anregungen und Vorschläge der Eltern zu beraten und der Schule zu unterbreiten, an der Verbesserung der inneren und äußeren Schulverhältnisse mitzuarbeiten und das Verständnis der Öffentlichkeit für die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule zu stärken. Er wird von Schule und Schulträger beraten und unterstützt [...].

⁶ Die Zusammenarbeit mit Eltern wird leider viel zu häufig darauf reduziert. Ursache dafür, so MELZER 1987 ist, „dass das Schulmitwirkungsgesetz nur eine formale, aber keine inhaltliche, keine ‚wirkliche‘ Mitbestimmung beinhaltet“ (S. 129).

Der Elternbeirat stellt also ein Organ dar, welches zwischen Elternhaus und Schule zu vermitteln hat, um mögliche Spannungen zu eliminieren. Ob dies immer gelingt und ob Elternbeiräte nicht auch gefangen in ihrer Rolle sind, sollte nach Möglichkeit im Rahmen der Untersuchung geklärt werden. Sie sind schließlich auch noch Eltern. Im Schulgesetz also ist eindeutig geregelt, wie eine Zusammenarbeit mit Eltern zu gestalten sei. Darüber hinaus sind im Kontext der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule verschiedenste Begriffe und Ansätze relevant, die für das Verstehen der Problematik wichtig sind. Sie werden daher in diesem einleitenden Teil kurz erläutert.

1.3 *Verschiedene Begriffe und Ansätze der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule*⁷

Noch Anfang der 80er Jahre veröffentlicht FURIAN eine Grafik (siehe Abb. 1) in seinem Buch. Er weist darauf hin, dass das Verhalten der Lehrer als „Elternarbeiter“ ein Ende haben muss. Viele Autoren haben in den letzten Jahren über einen Perspektivenwechsel in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule gesprochen.⁸ Dazu werden, wie im Folgenden dargestellt, die unterschiedlichsten Begrifflichkeiten bzw. Ansätze verwandt, je nachdem, ob sie historisch begründet, von Elternorganisationen geprägt oder von der Schulverwaltung bzw. dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport benutzt werden. Einige Begriffe und Ansätze können nebeneinander stehen, andere schließen sich gegenseitig aus. Manche stellen nur einen Teil der Zusammenarbeit dar. Vielen Ansätzen ist der Versuch gemein den Namen zum Programm werden zu lassen. Da der kundenorientierte Ansatz in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule derzeit als innovativ gilt, aber gleichzeitig auch kontrovers diskutiert wird, und darüber hinaus recht wenig bekannt ist, wird er gegenüber den anderen Ansätzen etwas ausführlicher dargestellt. Hinsichtlich der Berufsschulstufe gibt es keine eigene Richtung bzw. kein bestimmtes Programm für die Zusammenarbeit von Eltern. Jedoch die für die Berufsschulstufe wichtige Beteiligung der Schüler wird in den einzelnen Ansätzen nur wenig bis gar nicht berücksichtigt.

Elternarbeit

Der Begriff Elternarbeit ist schon seit langem in Gesetzestexten wie Schulgesetz oder Elternbeiratsverordnung gängig.

Im Laufe seiner Tradition bekam er jedoch eine negative Bedeutung, wie die Karikatur von FURIAN zeigt.

⁷ Innerhalb der Beschreibung der Begriffe und Ansätze der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist stets die Rede von Schule. Schule beinhaltet deren Konzeption, aber auch deren Beteiligte. Insbesondere die Lehrer sind die Ausführenden der Zusammenarbeit. Dabei darf nicht vergessen werden, dass sie weisungsgebunden sind. Damit ist gemeint, dass Lehrer nicht einfach so agieren dürfen, wie sie wollen, sondern dass sie sich an Gesetze halten müssen und sich gegenüber der Schulleitung verantworten müssen.

⁸ Führend sei an dieser Stelle SPECK zu erwähnen, welcher in zahlreichen Veröffentlichungen immer wieder auf die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels verweist. Besonders deutlich bringt SPECK dies in seinen Ausführungen über die Heilpädagogik im Epochenbruch zum Ausdruck. Er beschreibt dabei den Wandel des Eltern-Experten-Verhältnisses und betont, dass Eltern nunmehr wieder mehr Verantwortlichkeit für ihr Kind übernehmen, „nachdem ihnen die professionellen Systeme Stück für Stück ihrer Erziehungsautorität abgenommen hatten“ (Speck 2003, S. 39).



Abbildung 1: Elternarbeiter aus FURIAN 1982, S.18

So wird die Elternarbeit im engeren Sinne als „Arbeit an den Eltern“ gesehen. Dabei übernimmt die Institution, in diesem Fall die Schule, und insbesondere der Lehrer die Hauptrolle. Dadurch entsteht der Eindruck, dass „Eltern Arbeit machen“. Eng verwandt scheint dieses Bild mit dem von SPECK beschriebenen „Laienmodell“ zu stehen.

„Der Experte versteht sich als primäre Fachautorität, ermittelt und interpretiert aus einem wissenschaftlichen Anspruch auf ‚Objektivität‘ heraus die vorliegende Behinderung und ihr Umfeld und bestimmt die erforderlichen Behandlungsmaßnahmen. Die Eltern werden dabei zu ausführenden (rezipierenden) Größen und sind ganz von den behandelnden Experten abhängig. Sie verstehen sich als Laien bzw. haben sich als solche zu verstehen. Sie tragen auf Befragung Informationsdaten zur einseitigen Urteilsgewinnung des Experten bei. Sie – und auch ihr Kind – werden zu Objekten von Diagnostik und Behandlung“ (SPECK in SPECK/WARNKE 1989, S. 14).

Kooperation mit Eltern

Der Begriff „Kooperation mit Eltern“ legt seinen Schwerpunkt auf das Zusammenarbeiten, das Zusammenwirken mit den Eltern. SPECK (SPECK/WARNKE 1989, S. 16) hat dazu eigens ein Kooperationsmodell entwickelt.

„Als offene, komplementäre Kooperation wollen wir ein Verhältnis zwischen Spezialisten und Eltern bezeichnen, das nicht durch eine Prädominanz auf der einen Seite und Lernabhängigkeit auf der anderen Seite gekennzeichnet ist, sondern durch einen interaktionalen, wechselwirkenden Annäherungsprozess von beiden Seiten her. Er ist auf wechselseitige Veränderung als optimale Ergänzung angelegt. Es wird in Gang gebracht durch die beidseitige Bereitschaft, aufeinander zu hören, sich aufeinander einzustellen, und das für die individuelle Fördersituation passende Konzept gemeinsam zu finden. Die gegenseitige Ergänzung lässt sich wörtlich als partnerschaftliches Zusammenwirken zu einem Ganzen verstehen, bei dem sich die Beteiligten auf Gegenseitigkeit einlassen. Der Ausgang dieser Prozesse ist prinzipiell offen, also nicht bereits im voraus durch eine generalisierte Expertenautorität fixiert.“

Ein verwandter Ansatz hierzu ist die Empowerment-Bewegung. Diese „war und ist darauf ausgerichtet, dass die Eltern gegenüber den mit offizieller Macht ausgestatteten Fachleuten und Behörden mehr Eigenmacht erwerben und die ihnen zustehenden Rechte in Anspruch nehmen“ (Speck 2003, S. 480). Da dies als Einzelperson bzw. Ehepaar nicht immer ganz einfach ist, schließen sich Eltern innerhalb der Empowerment-Bewegung immer mehr zu Selbsthilfegruppen zusammen bzw. Eltern werden selbst zu Experten und beraten andere Eltern (vgl. Bildungsreihe „Eltern bilden Eltern“ des Verbandes „Integration Österreich ungehindert behindert“ bzw. Elternmentor der Elternakademie Baden-Württemberg). Allen gemein ist die Kooperation von Eltern mit anderen betroffenen Eltern. Dabei sollen die jeweils vorhandenen Kompetenzen der Eltern zum Tragen kommen. Gerade diese sind in einer Kooperation von Elternhaus und Schule bedeutsam, wie auch KLAUSS 2000, S. 159 betont.

Die Schwierigkeiten bei dem Begriff „Kooperation mit Eltern“ liegen vor allem darin, dass die Bedeutung von „Kooperation“ in verschiedenen Zusammenhängen variiert. Gerade im Sonderschulbereich ist dieser Begriff jedoch nochmals belegt durch die Kooperationsprojekte zwischen Sonder- und Regelschulen. Ebenfalls spricht man von der Kooperation Kindergarten – Grundschule u.v.m.⁹

Elternmitarbeit

Der Begriff „Elternmitarbeit“ hat sich aus dem ursprünglichen Wort „Elternarbeit“ weiterentwickelt. Durch das Hinzufügen des Wortes „mit“ soll dabei besonders das Miteinander hervorgehoben und betont werden. Konkret bedeutet dies, dass der Lehrer mit den Eltern arbeitet und die Eltern mitarbeiten (sollen), dem Lehrer zuarbeiten. Bei „Mitarbeit“ haben die Eltern eine aktive Rolle inne, während sie bei „Elternarbeit“ in

⁹ Weitere Auseinandersetzungen zur Mehrfachbesetzung des Begriffes „Kooperation“ finden sich in STILLER 2004, S. 41ff..

einer passiven Rolle verharren. Trotzdem steckt in diesem Begriff m. E. eine gewisse Asymmetrie zugunsten des Lehrers, da die Eltern vom Engagement, vom Willen des Lehrers abhängig sind, ob sie mitarbeiten dürfen bzw. können oder nicht.¹⁰ Auf die Frühförderung bezogen spricht SPECK in diesem Zusammenhang von einem Ko-Therapie-Modell.

„Als ‚Ko-Therapeuten‘ sind die Eltern gewissermaßen der verlängerte Arm des Therapeuten, führen sie seine Funktion, in der sie unterwiesen werden, im Alltag aus. Sie üben mit dem Kind in der Weise, wie sie es vom Therapeuten gelernt haben. Dazu erhalten sie Programme mit aufgelisteten Übungen und Lernzielen für das einzelne Kind. Die Therapie kann durch das häusliche Üben wesentlich intensiviert werden. Der Therapeut überprüft deren Ergebnisse in der nächsten ambulanten Beratung, beurteilt von seiner fachmännischen Warte aus Erfolge oder Nichterfolge, lässt sich Übungsweisen vormachen, korrigiert, berät und stellt Übungsmethoden und Lernziele neu ein“ (SPECK in SPECK/WARNKE 1989, S 14/15).

Elternberatung

Die Bezeichnung Elternberatung wird häufig im Zusammenhang mit Beratungsstellen für Eltern verschiedener Träger verwandt, (z.B. Elternseminar der Stadt Stuttgart). Eltern suchen diese auf, um sich beraten oder sich einen Rat geben zu lassen. Doch auch im Zusammenhang mit der Institution Schule wird immer mehr von Beratung gesprochen. Mutzeck (2002, S. 19) nennt hier drei für die Eltern relevante Beratungsformen:

- Schullaufbahn- und Schulaufnahmeberatung
- Unterrichtsberatung/Förderberatung
- Pädagogisch-psychologische Beratung

Den Ablauf für die verschiedenen Formen von Beratung beschreibt MUTZECK 2002 jeweils gleich:

„Beratung als eine Form erzieherischen Handelns bewegt sich zwischen den Polen einer gezielten Beeinflussung und direkten Lenkung einerseits und einer Selbststeuerung und Hilfe zur Selbsthilfe andererseits. Sie dient der Beantwortung einer Frage oder der Klärung und ggfs. Lösung eines Problems. Die letztendliche Entscheidung über das ‚Ob‘ und das ‚Wie‘ der Ausführung des Beratungsergebnisses liegt beim Ratsuchenden“ (MUTZECK 2002, S. 14).

Dieser Ansatz erscheint MUTZECK im Weiteren jedoch zu wenig. Es fehlt ihm der kooperative Aspekt. So führe Beratung nur dann zum Erfolg, „wenn die Gesprächspartner, der Ratsuchende und der Berater zusammenarbeiten“ (MUTZECK 2002, S. 80). Deshalb benennt er diese Methode auch als „Kooperative Beratung“, denn Ziel dieser ist es, „dass der Ratsuchende seinen erarbeiteten Lösungsweg

¹⁰ Elternmitarbeit an sich darf nicht mit dem Anspruch der Zusammenarbeit mit Eltern in Verbindung gebracht werden. Denn auch wenn Eltern in der Schule nicht mitarbeiten können bzw. wollen, so darf darunter die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule nicht leiden, wenngleich das eine das andere bedingt, d.h. wenn Eltern sich in der Schule engagieren, so ist die Zusammenarbeit auch intensiver.

selbstständig in die Tat umsetzt“ (Mutzeck 2002, S. 130). Doch bedarf es häufig auch einer intensiveren Unterstützung¹¹, wie sie jedoch im Rahmen einer Elternberatung innerhalb der Schule sicherlich nicht geleistet werden könnte.

Im engen Zusammenhang mit der Elternberatung steht auch die adressaten- und situationsorientierte Arbeit von FURIAN (1982). Die persönliche Betroffenheit ist hier ausschlaggebend, „weil die Motivation entweder größer ist oder leichter hergestellt werden kann“ (FURIAN 1982, S. 27).

„Die situationsorientierte Arbeit greift die Anlässe auf, die sich in der Einrichtung oder ihrer Umwelt durch Situationen von erzieherischer Bedeutung anbieten und die zum Ausgangspunkt neuer Erfahrungen oder Lernprozesse werden könnten“ (IBEN 1980 zit. nach FURIAN 1982, S. 26). Dabei ist genau zu prüfen, ob Situationen ein geeigneter Ausgangspunkt sind. Dies ist der Fall, „wenn zu erwarten ist, dass

- die Betroffenen in größerem Umfang fähig sind, an der betreffenden Situation zu arbeiten,
- die Chance der Veränderung einer Problemlage besteht“ (Furian 1982, S. 26).

In diesem Fall tritt dann die gleiche Situation ein, wie sie sich auch bei einem Ratsuchenden zeigt.

„Die adressatenorientierte Arbeit geht von Bedürfnissen und Problemen der Betroffenen aus und thematisiert sie. Voraussetzung für eine so angelegte Arbeit ist, dass die Gruppe in möglichst vielen Punkten gleiche Interessen und Bedürfnisse hat“ (Furian 1982, S. 24), beispielsweise, wenn es um den Übergang in ein nachschulisches Leben geht. Gesamtschulisch gesehen „wird [...] nicht die ganze Elternschaft einer Einrichtung gleichzeitig und mit gleichen Maßnahmen angesprochen“ (Furian 1982, S. 25), sondern eben immer adressatenorientiert bzw. da, wo der Beratungsbedarf am größten ist. Eine mögliche negative Folge ist dabei „die Zersplitterung der Elternschaft und die Isolation einzelner Gruppen“ (Furian 1982, S. 25). Elternberatung muss deshalb darauf achten, dass sie so transparent angelegt ist, dass allen Eltern einleuchtet, wieso gerade dieser Elterngruppe nun eine besondere Beratung zuteil wird.

Durch offene Angebote für alle Eltern im Rahmen einer Elternbildung könnte versucht werden, eine Zersplitterung der Elternschaft zu verhindern.

11 „In vielen Fällen ist es [...] angebracht und zum Teil notwendig, dass der Berater den Ratsuchenden auf dem Weg zu seinem Ziel begleitet, d.h. er lässt sich über den Start und den Fortgang der Umsetzung berichten. Er leitet den Ratsuchenden zur Reflexion des Handlungsprozesses an, gibt, wenn nur irgend möglich, positive Rückmeldungen, ermuntert ihn, auch kleine Erfolge zu sehen, versucht misslungene Versuche und Rückschläge aufzufangen und bietet ggfs. eine Sitzung zu einem erweiterten oder neuen Problemlösungsgespräch an“ (Mutzeck 2002, S. 130).

Elternbildung

Elternbildung ist Teil der Erwachsenenbildung, welche insbesondere außerschulisch angeboten wird. Der SCHWEIZERISCHE BUND FÜR ELTERNBILDUNG (SBE) hat 1994 folgende Definition festgelegt:

„Sie unterstützt und begleitet die Eltern in ihrer Aufgabe als Erziehende. Sie vermittelt Kenntnisse und Fähigkeiten und setzt Prozesse in Gang, in denen sich Eltern bewusst und reflektierend mit ihren Erziehungs- und Beziehungsaufgaben [...] auseinandersetzen. Sie zeigt Wege auf, mit den eigenen Kräften aufbauend umzugehen und hilft mit, dass sich Kinder und Erwachsene in den Familiengemeinschaften entfalten und entwickeln können“ (<http://www.elternbildung.ch> vom 16.08.2006).

FURIAN 1982 unterstreicht in diesem Zusammenhang vor allem die themenorientierte Arbeit¹². Sie bedarf seiner Ansicht nach keines konkreten Anlasses.

„Eltern oder Pädagogen halten es aus den verschiedensten Gründen für nötig, sich mit einem bestimmten Thema, meist einem pädagogischen oder psychologischen Sachverhalt zu befassen. Der Grund kann vorbeugender Natur sein. Man möchte darauf vorbereitet sein, sich in bestimmten möglichen Situationen richtig zu verhalten“ (Furian 1982, S. 25).

Auch die Einführung in das Berufsschulstufenkonzept einer Schule für Geistigbehinderte könnte ein Angebot seitens der Pädagogen in diesem Zusammenhang sein.

Im Kontext der Schule für Geistigbehinderte wird jedoch derzeit eher nur im Zusammenhang mit der Frühförderung von Elternbildung gesprochen. SPECK/PETERANDER definieren Elternbildung als prinzipiell und real autonomiebestimmt, zugleich aber als von außen angeregte und begleitete Selbstbildung. Ihr Sinn und Zweck ist die bessere Bewältigung der elterlichen Aufgaben (vgl. Speck/Peterander 1994, S.113). WILKEN 1999 bietet Seminare für Familien mit einem Kind mit Down-Syndrom am Wochenende an, um so die Eltern auf die vorschulische wie nachschulische Situation vorzubereiten. Eine Ausdehnung auf die Schule für Geistigbehinderte findet derzeit nicht statt.

Elternmitwirkung

Der Begriff „Elternmitwirkung“ beinhaltet die verschiedenen, gesetzlich geregelten Möglichkeiten einer Mitwirkung bzw. Mitarbeit in der Schule, welche für Eltern und gewählte Elternbeiräte möglich sind. In § 55 des Schulgesetzes wird dies genau festgelegt. Bereits § 17 Absatz (4) der Landesverfassung für Baden-Württemberg erwähnt die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten (ELTERN-INFO 2009, S. 16). SCHAVAN betont die Wichtigkeit und Möglichkeit der Elternmitwirkung in ihrem Anschreiben zu der ELTERN-INFO für das Schuljahr 2003/2004 auf S. 3 nochmals ausdrücklich:

¹² worunter m. E. die Elternbildung zu fassen ist

„Erziehungspartnerschaft und Elternmitwirkung sind unverzichtbar für die Arbeit unserer Schulen. Darin drückt sich die gemeinsame Verantwortung von Elternhaus und Schule für die nächste Generation aus.“ Warum dies in der Eltern-Info zum Schuljahr 2009/2010 nicht mehr betont wird und jetzt nur noch nüchtern die Formen der Elternmitwirkung beschrieben werden, bedeutet hoffentlich nicht, dass diese darauf reduziert werden sollen.

Erziehungspartnerschaft

Erziehungspartnerschaft besagt, dass einzelne Teile [Part = (An-)Teil aus dem Mittelhochdeutschen] an der Erziehung beteiligt sind. Dabei können sie Teilhaber oder Teilnehmer, aber auch Gegenspieler sein. Dies beinhaltet, dass eine solche Partnerschaft nicht immer die gleichen Ziele und Vorstellungen verfolgen muss, sondern durchaus von gegensätzlichen Meinungen, Haltungen und Fachwissen geprägt sein kann. Entsprechend wird eine „Erziehungspartnerschaft“ als eine Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrern angesehen, wobei im etymologischen Sinne auch die Schüler mit einbezogen werden können, da eine Partnerschaft sich nicht nur auf ein Gegenüber bezieht.

Erziehungspartnerschaft ist ein häufig verwendeter Begriff, welcher vor allem von der Schulaufsicht und den Lehrern verwandt wird. SCHAVAN (2002, S. 92) versteht unter Erziehungspartnerschaft „weit mehr als Elternmitwirkung in schulischen Angelegenheiten. Es ist Partnerschaft im Blick auf die Angelegenheiten, die die Entwicklung und den komplizierten Weg des Erwachsenwerdens von Kindern und Jugendlichen betreffen.“ Allerdings muss eine Erziehungspartnerschaft erst wachsen. Dies vollzieht sich insbesondere durch ein vertrauensvolles Gespräch, durch gemeinsame Erlebnisse wie z.B. eine Schulaufführung, durch in Zusammenarbeit gelöste Probleme usw. Das Ziel einer Erziehungspartnerschaft sollte eine gegenseitige Dialogbereitschaft sein. Dass diese gelingen kann, ist m. E. u.a. auch mit Hilfe von Standards möglich und hängt von der jeweiligen Bereitschaft der an der Partnerschaft Beteiligten ab. Gerade aus diesem Grund bleibt ein Restzweifel an der Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule: Eltern sind trotz all ihrer Rechte immer von den Lehrern und der Schulaufsicht abhängig, da diese schlussendlich über die Zukunft des Kindes entscheiden. Dies bestätigt auch die ehemalige Vorsitzende des Bundeselternbeirats, Frau Renate Hendricks, in einem Interview in der „Zeit“ vom 19. Mai 2004:

„Das Schulsystem sieht Eltern als Partner gar nicht vor. Elternarbeit ist größtenteils eine Alibiveranstaltung, die Eltern ruhig stellen soll. Es gibt in unserer Schule keine Kultur des Miteinanders, der gegenseitigen Beratung, des Vertrauens. [...] Die Schule ist ein System in dem Eltern mit ihren Kindern gemeinsam ums Überleben kämpfen. Und die Lehrer sind die Mächtigeren. Sie machen den Unterricht, und sie vergeben die Zertifikate, die über Wohl und Wehe der Kinder und ihrer Lebenswege entscheiden. Das übt einen enormen Anpassungsdruck aus.“

Unter diesen Voraussetzungen kann nicht von einer Partnerschaft gesprochen werden, auch trotz aller „Beschwörungen“ aus der Praxis nicht. STILLER verstärkt diese Aussage noch, in dem er sagt: „Harmonistische ‚Partnerschafts‘-Vorstellungen in den staatlichen und schulverwaltenden Institutionen, aber auch in pädagogischen Diskussionen [beeinflussen] die tatsächliche Zusammenarbeit eher ungünstig [...]. Lehrkräfte konnten daher oft nur mit Hilfe einer selbstreflexiven Haltung, mit Engagement und kritischer Distanz zum Schulsystem eine Zusammenarbeit mit den Eltern realisieren“ (Stiller 2004, S. 153).

Partnerschaft bedeutet nämlich, wie eingangs erwähnt, ein gemeinsames Miteinander, das gleichberechtigt auf einer Ebene agiert, aber dies liegt, auch für den Bereich der Schule für Geistigbehinderte, nicht vor. Erziehungspartnerschaft ist allenfalls gleichwertig, jedoch nicht gleichrangig. Vielmehr könnte die Rede von „Eltern als Partner“ sein, wie SPECK 1981 die Eltern bereits im Rahmen seines Kooperationsmodells sieht¹³.

Eltern als Kunden – zum kundenorientierten Ansatz in der Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern

Noch relativ unbekannt und von der Fachwelt bisher eher wenig beachtet ist der Begriff „**Eltern = Kunden?**“, wie ihn JANSEN und WENZEL 2000 fordern. Sie plädieren für eine neue Sicht auf die Eltern. Eltern als Kunden zu sehen, mutet im ersten Moment zunächst sehr irritierend an. Doch was ist mit Kundenorientierung gemeint? Soll es z.B. das vollständige Eingehen auf Wünsche und Vorstellungen der Eltern bedeuten? JANSEN und WENZEL 2000 fordern Kindertageseinrichtungen auf, sich zu einem Dienstleistungsunternehmen zu entwickeln und deshalb auch ihren Ansatz zur „Elternarbeit“ dringend zu überdenken¹⁴ und als Folge daraus zu versuchen, die Eltern „als Kunden“ zu gewinnen¹⁵. Denn „Kunde“ im Sinne von JANSEN und WENZEL bedeutet, dass „diesem [...] eine andere Haltung zugrunde liegt, die unser Gegenüber nicht zum Objekt moralisierender oder pädagogisierender Besserwisserei werden lässt“ (Jansen/Wenzel 2000, S. 30). Konkret ist damit gemeint, dass sich die daraus entstehende Kundenorientierung in der Akzeptanz und im Zufriedenheitsgrad der Eltern mit der Einrichtung ausdrückt. Dazu gehört, dass den Eltern Anerkennung entgegengebracht wird. Entsprechend entscheidend ist dabei der Dialog mit dem Kunden¹⁶, wie er schon innerhalb der Erziehungspartnerschaft gefordert wird, um so gemeinsam den richtigen Weg für das Kind finden zu können. KELLER 2002 spricht in diesem Zusammenhang von einer Kundenbefragung.

13 siehe hierzu auch die Ausführungen zu Kooperation mit Eltern S. 19

14 Dabei sollen aus der Sicht von JANSEN und WENZEL 2000 nicht die Formen an sich aufgegeben werden, sondern grundsätzlich über das Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern nachgedacht werden (vgl. S. 15).

15 Insbesondere wenn das Kundenmodell auf die Schule für Geistigbehinderte übertragen werden soll und dabei die Berufsschulstufe in den Blick rückt, genügt es nicht mehr nur noch die Eltern als Kunden zu betrachten, sondern auch die Schüler sind Kunden. Kundenfreundlichkeit muss sich sogar in erster Linie an den Wünschen und Bedürfnissen der Schüler orientieren.

16 „Der Dialog mit dem Kunden ermöglicht dem Anbieter durch seine (speziellen) Angebote den Markt zu gestalten bzw. mitzugestalten und den Markt zu beeinflussen. Es handelt sich also nicht um eine eindimensionale Dienstleistung, sondern vielmehr um mehrdimensionales Planen und Handeln, ein Angebot, das die verschiedenen Bedarfsanlagen und Wertesysteme berücksichtigt“ (Becker-Textor 1999, S. 1).

Ein Übertrag des Kundenmodells auf die Schule für Geistigbehinderte scheint auf den ersten Blick schwierig, da Schulen (ausgenommen private [Heimsonder-] Schulen) beitragsfrei sind und durch die Schulbezirksaufteilung festgelegt ist, welches Kind welche Schule zu besuchen hat¹⁷. Doch dies bedeutet nicht, dass Schulen für Geistigbehinderte sich nicht zu entwickeln brauchen, weil es keine direkte Konkurrenz gibt. Schulen in Baden- Württemberg sind spätestens mit der Bildungsplanreform 2004 aufgefordert Schulprogrammarbeit¹⁸ zu leisten. Auch so haben sich einige Schulen für Geistigbehinderte auf den Weg gemacht und ein eigenes Schulprofil¹⁹ entwickelt, an welchem sich Eltern und Schüler orientieren können. Ursache dafür war unter anderem die stattgefundene Umstrukturierung der Werkstufe zur Berufsschulstufe, was letzten Endes Konsequenzen für die Profilbildung der ganzen Schule hatte.²⁰ Das dargebotene Schulprofil sollte dabei, will man dem Ansatz der Kundenorientierung (JANSEN und WENZEL 2000) folgen, dem Bedarf der Eltern und Schüler angepasst werden. Somit entscheiden dann trotz festem Einzugsgebiet die jeweiligen Kunden der Schule, nämlich die Schüler und Eltern gemeinsam mit den Lehrern, über die Qualität der Schule.

Das Prinzip von Angebot und Nachfrage regelt dies, so JANSEN und WENZEL fast automatisch.

17 Überlegungen, die Schulen für Geistigbehinderte wohnortunabhängig zu öffnen, um unter verschiedenen Anbietern auswählen zu können, scheinen insbesondere aufgrund des Schülertransports und der damit verbundenen Kosten unrealistisch.

18 Das „Schulprogramm“ nimmt in sich die Philosophie der Schule, das Pädagogische Schulkonzept und die Förder- und Lernbereiche auf. Schulprogramme entwachsen aus systematischem und auf Beteiligung angelegtem Entwicklungshandeln. Es beinhaltet als Handlungsplan die Elemente der mittelfristigen Zielsetzung, der Arbeitsschwerpunkte der Schule, die Wege zur Umsetzung und die Überprüfung der Umsetzung (vgl. RITTMEYER 2000).

19 Ein Schulprofil ist eine Besonderheit einer Schule wie z. B. ein altsprachliches Gymnasium

20 Als Beispiel sei hier die Karl-Wacker-Schule in Donaueschingen <http://www.karl-wacker-schule.de/> (13.02.2010) genannt.

Das Prinzip von Angebot und Nachfrage

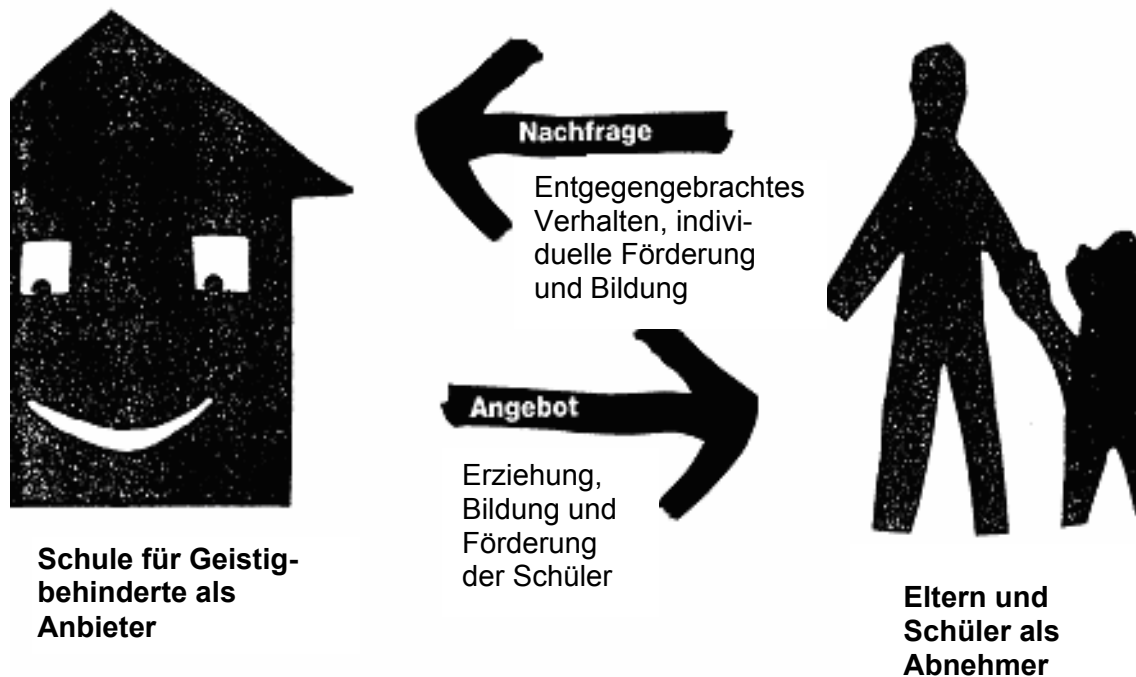


Abbildung 2 Das Prinzip von Angebot und Nachfrage in Anlehnung an JANSEN und WENZEL 2000, S. 31

Mit Inkrafttreten des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte 2009 gehört es darüber hinaus zu einer verbindlichen Gestaltungsaufgabe der Schule, eine Schulkonzeption zu vereinbaren, „die regelmäßig fortgeschrieben wird und für die Schule als Gesamtheit Gültigkeit hat. Diese bietet der Schule auch die Chance, Schwerpunkte und Profile unter Berücksichtigung ihrer Schülerinnen und Schüler sowie regionaler Gegebenheiten zu bilden und für das Schulcurriculum und die verschiedenen Schulstufen zu differenzieren“ (Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, S. 17). Eine Hilfestellung sind dabei die in den Themenfeldern beschriebenen Impulse, um die Schulkonzeption weiterzuentwickeln²¹.

Auch finden seit 2005 an den Schulen in Baden Württemberg Selbstevaluationen und seit 2010 für Sonderschulen Fremdevaluationen statt, welche von den Schulen u. a. die Erstellung eines Schulportfolios abverlangen, die die Beschreibung eines Schulkonzepts beinhaltet. In diesem soll auch die Einbeziehung der Eltern sowie deren Qualitätsentwicklung beschrieben werden (vgl. <http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/einstqe/> Schul-portfolio 13.02.2010).

²¹ Näheres dazu in Kapitel 4.1

Innerhalb des Qualitätsrahmens²², welcher für die Fremdevaluation maßgebend ist, ist jedoch im Qualitätsbereich V (innerschulische und außerschulische Partnerschaften) die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Eltern lediglich ein Wahlpflichtbereich aus vier verschiedenen Möglichkeiten (vgl. <http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/fev/fevdurchf/> Merkblatt Wahlpflichtbereiche 13.02.2010). Somit kann es sein, dass diese Thematik gar nicht evaluiert wird und Schulen sich diesbezüglich nicht weiterentwickeln werden.

Des Weiteren sind die Eltern in die Fremdevaluation aktiv eingebunden, da bis zu vier Interviewgruppen zu je sechs bis acht Eltern ein 60-minütiges Interview mit den Fremdevaluatoren führen. Allerdings ist dabei, wie oben dargestellt, u.U. nicht die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Eltern Thema, sondern eben die festgelegten Punkte des Qualitätsrahmens. Darüber hinaus dürfen die Eltern, welche Mitglied der Schulkonferenz sind, auch bei der Diskussion über die Ergebnisse an der Schule mitwirken (vgl. <http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/qualiabs/fev/fevdurchf/> Elterninformation Fremdevaluation 13.02.2010). Bedenklich an diesem Prozedere ist jedoch, dass die Schulleitung die Eltern für das Interview auswählt und somit kritische Eltern voraussichtlich eher nicht in Betracht kommen. Ebenso trauen sich eventuell Eltern nicht in der Gruppe über die wirklichen Probleme zu sprechen. Ein ergänzender Fragebogen könnte für die Evaluation hilfreich sein.

Insgesamt lässt hoffen, dass sowohl der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte 2009 als auch die Selbst- und Fremdevaluation der Schulen die Kundenorientierung oder zumindest das Angebot an den Schulen für Eltern verbessert. Wenn die Eltern mit dem Angebot der Schule zufrieden sind, sich akzeptiert und angenommen fühlen, zeigen sie dies durch eine vermehrte Zuwendung an die Schule. Insbesondere im Übergang ins nachschulische Leben kann auf ein Engagement von Seiten der Eltern nicht verzichtet werden, da es hierbei um die Zukunft des Jugendlichen mit geistiger Behinderung geht. Werden Eltern in diesem Zusammenhang nicht als unfähig und inkompetent angesehen und erfahren sie wirklichen Rückhalt durch die Schule, insbesondere durch die Lehrer, werden sie sich gerne und offen auf diesen Prozess einlassen. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass Eltern die beste Zukunft für ihr Kind wünschen und sich deshalb ihren Möglichkeiten entsprechend einbringen werden, vorausgesetzt die Eltern fühlen sich angenommen. Dies bedeutet dann konkret, dass Schulprofile nicht mehr ausgehend vom Interesse des Schulpersonals, sondern von dem Wunsch der Eltern und von den Bedürfnissen ihres Kindes geplant werden können. TEXTOR hält diese Konsequenz für überzogen und gibt zu bedenken: „Bei einer zu starken Orientierung an Elternwünschen wird [...] ignoriert, dass Eltern keine *aufgeklärten Verbraucher* sind. [...] (1999, S. 11). Auch BECKER-TEXTOR stellt kritisch die Frage: „Heißt totale Kundenorientierung ein völliges Eingehen auf deren Wünsche und Vorstellungen“ (1999, S.1)? Diese Einwände von TEXTOR und

22 Der Qualitätsrahmen beinhaltet folgende fünf Qualitätsbereiche:

QB I Unterricht

QB II Professionalität der Lehrkräfte

QB III Schulführung und Schulmanagement

QB IV Schul- und Klassenklima

QB V Innerschulische und außerschulische Partnerschaften

QB Q Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

(www.schule-bw.de/entwicklung/dva/dva.../Qualitaetsrahmen_FEV.pdf S. 4 13.02.2010)

BECKER-TEXTOR haben sicherlich ihre Berechtigung und auch Lehrer mag diese Konsequenz im ersten Moment erschrecken. Doch wenn die Eltern und Schüler ernst genommen werden sollen, bedarf es nicht nur eines Perspektivenwechsels in der Sicht auf die Rolle der Eltern, sondern auch in der Sicht auf die eigene Lehrerrolle. Dass es in diesem Rahmen teilweise Grenzen geben muss, scheint einleuchtend, da auch unter Eltern bzw. Lehrern nicht immer Einigkeit besteht, was nun das Beste für das Kind bzw. den Schüler ist. Schon allein aus diesem Grund ist es wichtig, dass das Profil gemeinsam erarbeitet wird.

Um jedoch sichergehen zu können, dass das Profil, und somit die versprochene Leistung, auch wirklich so beim Kunden „Eltern“ ankommt, wie dies von der Schule angedacht ist, bedarf es Qualitätssicherungsmaßnahmen, wie diese auch für die Fremdevaluation vorgesehen sind. Dies kann durch das Setzen von Standards geschehen. Solche Verbindlichkeiten garantieren durch das gemeinsame Festsetzen, dass jeder einzelne Lehrer weiß, wie beispielsweise bei der Suche eines Praktikumsplatzes vorzugehen ist. Gleichzeitig findet durch dieses gemeinsame Wissen eine gegenseitige Kontrolle bezüglich der Einhaltung der Standards statt. Die Bildung von Standards erleichtert die Kommunikation zwischen Eltern und Einrichtung erheblich. Trotzdem muss bedacht werden, „Standards gelten nicht für alle Ewigkeit. Sie müssen ständig überprüft und aktualisiert werden. Anders kann Qualitätssicherung nicht gelingen“ (Jansen und Wenzel 2000, S. 64).

Wird der Ansatz der Kundenorientierung insgesamt betrachtet, so verlangt er sowohl Eltern als auch Lehrern einiges ab und eine konsequente Umsetzung mag an einigen Schulen sicherlich schwierig sein. Allerdings bietet der Ansatz eine konstruktive Irritation für die klassische Elternarbeit und setzt somit einen positiven Impuls. „Die Aufgabe die daraus erwächst, lässt sich lösen, wenn der [...] [Schul]-Alltag in den Blick der Eltern gerückt wird (vgl. BECKER-TEXTOR 1999, S.10). TEXTOR möchte diese Aufgabe lieber im Rahmen der Erziehungspartnerschaft umsetzen: „Selbst wenn in Zukunft mehr Kundenorientierung notwendig und auch sinnvoll ist, sind wir besser beraten, wenn wir nach einer Erziehungspartnerschaft mit Eltern streben“ (Textor 1999, S. 11/12).

Erziehungspartnerschaft ist m. E. ein schwieriger Begriff, wie oben bereits dargelegt wurde. Prinzipiell sind Eltern aber wichtige Partner. Diese Partnerschaft muss mit der Zeit wachsen. Durch Standards, welche im kundenorientierten Ansatz formuliert werden, kann dies leichter geschehen, da Eltern auf eine verlässliche Struktur stoßen. Konkret bedeutet dies: Partnerschaft und Kundenorientierung müssen einhergehen. Ein ideales Modell könnte daher die Erziehungspartnerschaft nach den Regeln der Kundenorientierung sein.

Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

Die zuvor erläuterten Begriffe und Ansätze haben in ihren jeweiligen Kontexten ihre eigene Berechtigung. Im Zusammenhang der in dieser Arbeit zu untersuchenden Fragestellungen scheinen sie aber alle an Grenzen zu stoßen, die besonders auch mit ihrer Instrumentalisierung in bestimmten Kontexten oder durch bestimmte Institutionen zu tun haben. Ähnlich wie der Begriff „Zusammenarbeit“ wird auch „Kooperation“²³ in

23 Der Begriff „Kooperation“ ist m. E. insbesondere im Sonderschulwesen durch die Kooperation von Grundschule und Sonderschule besetzt.

den verschiedensten Zusammenhängen verwendet, ohne zu berücksichtigen dass dieser im Sonderschulbereich doppelt besetzt ist. Um allerdings Verwechslungen zu vermeiden und um eine eigene Profilbildung des Begriffes aufrecht zu erhalten, sollte bei Eltern und Lehrern nicht von einer Kooperation gesprochen werden.

Die Begriffe „Elternbildung“ und „Elternberatung“ stellen demgegenüber lediglich Bestandteile der Zusammenarbeit dar. Erziehungspartnerschaft irritiert jedoch das Spektrum der klassischen Elternarbeit und bringt durch diesen so genannten „Reizbegriff“ zwar eine Diskussion um Elternarbeit in Gang, benennt aber im Gegenzug nicht in vollem Umfang die Thematik.

Davon ausgenommen ist der Begriff der Zusammenarbeit, da er m. E. offen und gleichberechtigt angelegt ist. Diese differierende Begriffswahl soll an dieser Stelle kurz etymologisch dargestellt werden (DUDEN 2001): Der entscheidende Bestandteil des Begriffes ist „Zusammenarbeit“, verbunden durch die Wortelemente „zusammen“ und „Arbeit“. Im Niederhochdeutschen wurde Arbeit ehemals als Anstrengung angesehen, während „zusammen“ zu der Wortgruppe „sammeln“ gehört, worunter im Mittelhochdeutschen zusammenbringen, versammeln, vereinigen gemeint ist. Somit kann unter der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern die vereinte Anstrengung der Beteiligten gemeint sein, z.B. den Übergang in das nachschulische Leben voranzubringen. Deshalb wird im Verlauf der Arbeit nur noch von der „Zusammenarbeit von/mit Eltern, Lehrern und Schülern“ bzw. „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ gesprochen. Dass der Schüler darin eine besondere und herausstechende Rolle spielt, wird im weiteren Verlauf hinreichend belegt werden.

Um eine bestmögliche Zukunft für das Kind gewährleisten zu können, sollten Eltern und Schule eng zusammenarbeiten, was sich dann besonders deutlich in dem Verhältnis von Schule und Elternhaus widerspiegelt. Entsprechend kann „Zusammenarbeit mit Eltern“ auf „Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrer/Schulleitung und Schüler“ ausgeweitet werden bzw. ganz allgemein als Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule betitelt werden.

Ergänzend sollten in diesem Zusammenhang aber auch die Ansätze von WEYMEYER (1999) und WESTLING/FOX (2000) erwähnt werden. Sie gehen bei einer Zusammenarbeit im Übergangsfeld Schule für Geistigbehinderte ins nachschulische Leben nicht nur vom Elternhaus aus, sondern beziehen darüber hinaus auch die ganze Familie sowie den erweiterten Familienkreis mit ein. So unterstreichen WESTLING/FOX (2000, S. 479) mit ihrem Ansatz den Zusammenhang mit der „Persönlichen Zukunftsplanung“²⁴ des Jugendlichen.

24 Näheres zur „Persönlichen Zukunftsplanung“ in Kapitel 6.1.2.

1.4 Struktur der Arbeit

Diese Arbeit beschreibt unter dem Fokus der Lebenswelt des Schülers mit geistiger Behinderung zum Zeitpunkt des anstehenden Übergangs von der Schule für Geistigbehinderte ins nachschulische Leben die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Dabei werden mögliche Spannungsfelder aufgezeigt.

Die einzelnen Kapitel setzen sich wie folgt zusammen:

Kapitel 1 führt in die Thematik ein, indem Zielsetzung und Struktur näher dargelegt werden. Ebenso findet eine Begriffsklärung statt. Der Schwerpunkt von Kapitel 2 liegt in der Bedeutung der Lebenswelt für die Zusammenarbeit von Familien und Schule für Geistigbehinderte beim Übergang ins nachschulische Leben aus systemischer Sicht. Um die Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung in seinem Elternhaus, seiner Schule und seiner Peer geht es dann in den Kapiteln 3 bis 5. Ein wesentlicher Akzent liegt hierbei, angelehnt an die späteren Kategorien zur Auswertung, auf den Themenkomplexen Behinderung, Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen, Planung und Loslösung sowie der Konzeption der Berufsschulstufe. Kapitel 6 stellt als Konsequenz klassische und innovative Formen der Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Jugendlichen dar. Ergänzend dazu fasst Kapitel 7 mögliche Spannungsfelder innerhalb der Lebenswelt des Jugendlichen zusammen. Eine kurze Zusammenschau der vorangegangenen theoretischen Ausführungen findet sich dann in Kapitel 8. Im nachfolgenden Kapitel 9 wird das Forschungsfeld skizziert, indem das Verfahren der Erhebung und Auswertung erläutert wird. Um eine Darstellung der Ergebnisse geht es im Weiteren im Kapitel 10. Kapitel 11 zeigt in den beiden kasuistischen Fallanalysen zusammenhängend Spannungsfelder auf und leitet daraus mögliche Konsequenzen ab. Abschließend werden in Kapitel 12 die vorliegenden Ergebnisse mit der Theorie verknüpft, erste Konsequenzen gezogen, sowie Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung formuliert. In einem abschließenden Teil wird der Frage nachgegangen, ob es eine Konzeption zum konstruktiven Umgang mit Spannungsfeldern braucht.

2. Zur Bedeutung der Lebenswelt in der Zusammenarbeit von Familien und Schule für Geistigbehinderte beim Übergang ins nachschulische Leben

Für den Übergang eines Jugendlichen in ein nachschulisches Leben sind seine Lebenswelt und die damit verbundenen Einflussfaktoren ausschlaggebend. Anhand von Befragungen über Interessen, Lebensweisen, Zukunftsvorstellungen sowie Orientierung in der eigenen Lebenswelt soll ihre Bedeutung im Kontext der Zusammenarbeit von Familie und Schule für Geistigbehinderte beim Übergang ins nachschulische Leben genauer untersucht werden.

In einem ersten Schritt wird nun der Aspekt „Lebenswelt“ näher definiert.²⁵ „Der Begriff *Lebenswelt* drückt aus, dass Menschen grundsätzlich in einem konkreten Verhältnis zu sich, anderen Menschen, Dingen und Institutionen stehen“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004²⁶, S. 31), wobei unter der Begrifflichkeit „Verhältnis“ die Lebensgeschichte, die Lebenslage, die Lebenssituation und die Lebensperspektive zu verstehen sind. Lebenswelt ist somit eine individuelle Gegebenheit, die an einer allgemeinen oder sozialen Situation partizipiert. „Denn mit dem individuellen ‚Wie‘ der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt sind immer andere Menschen, Institutionen, Sachen, Gesellschaft, Normen, Regeln, Gesetze etc. verbunden. Insofern drückt der Begriff ‚Lebenswelt‘ die unserem Leben zugrunde liegende und durchwirkende Art und Weise aus, wie wir in der Lage sind, uns in der Welt zu orientieren und zu vergewissern“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 31). THIERSCH verwendet in diesem Zusammenhang zwar den Begriff „Lebensweltorientierung“, verfolgt jedoch einen ähnlichen Ansatz: „Lebensweltorientierung meint dabei den Bezug auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Adressaten“ (2003, S. 5). Entsprechend bezieht Lebensweltorientierung nicht nur die individuelle Lebenswelt des Jugendlichen mit ein, sondern zugleich auch seine allgemeine, kulturelle Lebenswelt.

25 Der Schwerpunkt liegt insgesamt eher auf der phänomenologischen Sicht, die auch von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte“, welcher auch die Autorin angehörte, eingenommen wird. So hat zum Beispiel Edmund Husserl den Begriff der „Lebenswelt“ zur Bezeichnung einer philosophischen Grundlagentheorie eingeführt. „Im Kern wollte er mit dem Lebensweltkonzept universell-menschliche Voraussetzungen der Wissenschaften entschlüsseln“ (Büschges-Abel 2000, S. 72), wie sie in dieser Arbeit im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule im Hinblick auf das nachschulische Leben bedeutend sind. Dieser universelle Erkenntnisanspruch von HUSSERL wird aus leibphänomenologischer Sicht relativiert. Deutlich wird dies bei ANTOR: „Auch der Leib-Phänomenologie in der (Behinderten-)Pädagogik (Lippitz; Meyer-Drawe; Fornefeld; Stinkes) geht es darum, den Erkenntnisanspruch wissenschaftlicher Pädagogik einzuschränken. Kritisch gegen Husserls Suche nach absoluter Gewissheit, hebt sie die Geschichtlichkeit und Zeitlichkeit menschlicher Existenz hervor und folgert eine Endlichkeit der Vernunft und *lebensweltliche Begrenztheit jeglicher Rationalität*“ (Antor 2001, S. 202ff.).

26 Durch die aktive Mitarbeit der Autorin in der Arbeitsgruppe „Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte“ in Baden-Württemberg und die Nähe zum Thema dieser Arbeit, bleibt es nicht aus, dass immer wieder das Papier des Bildungsprojekts zitiert wird, da es eben auch die Gedanken der Autorin widerspiegelt.

Im Weiteren geht THIERSCH bereits Mitte der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts von dem Begriff „Alltagswelt“ unter vergleichbaren Definitionsgesichtspunkten aus, wobei er letztendlich wieder eine Verbindung zur „Lebenswelt“ herstellt:

„Als Alltagswelten lassen sich spezifische, konkrete Lebensfelder verstehen, z.B. unterschiedliche Lebenslagen von Armut, von Jugend, von Alter oder von Geschlechtlichkeit. Alltagswelten aber sind auch Lebenswelten in unterschiedlichen institutionellen Arrangements, also z.B. in der Familie, in der Schule, in der Öffentlichkeit, am Arbeitsplatz“ (1986, S. 21).

Doch Alltag ist m. E., in Abgrenzung zur Lebenswelt, in erster Linie geprägt von Routine und Sicherheit, hervorgerufen durch stetiges Wiederholen von bestimmten Handlungen. Ähnlich beschreibt THIERSCH Alltag wie folgt:

- *„Einen Alltag haben alle Menschen; die Rede vom Alltag zielt nicht auf die herausgehobenen, besonderen, ‚bedeutenden‘ Menschen, sie meint alle, auch und gerade den kleinen Mann [...].*
- *Alltag ist charakterisiert durch die Vielfältigkeit von Problemen und Aufgaben, die bewältigt werden müssen; die Rede vom Alltag ‚entmachtet‘ die Herausgehobenheit spezieller und spezialisiert anzugehender Aufgaben und zielt auf die allgemeinen Alltagsschwierigkeiten, vor allem auch die gering scheinenden, unauffälligen.*
- *Im Alltag sind die Menschen zuständig für die Bewältigung der sich ihnen stellenden Aufgaben; die Rede vom Alltag meint auch die Kompetenzen jedes Menschen in seinem Alltag.“ (1986, S.11/12).*

Im Jahr 2003 ergänzt THIERSCH seine Sicht vom Alltag mit der Formulierung: „Alltag meint einen Modus des Handelns, eine spezifische Art, Wirklichkeit zu erfahren, sich in ihr zu orientieren, sie zu gestalten“ (S. 46). Durch diese Beschreibungen von Alltag wird der Blick auf das Erfahren von Alltag, die Alltäglichkeit frei. „Alltäglichkeit ist [...] die Schnittstelle objektiver Strukturen und subjektiver Verständnis- und Bewältigungsmuster. Alltäglichkeit ist geprägt durch die Lebensgeschichte der Menschen, durch ihre Erfahrungen, ihre in ihnen gesicherten Kompetenzen, ihre Erwartungen, Hoffnungen und Traumatisierungen“ (Thiersch 2003, S. 47). Somit sind Alltäglichkeit und mit ihr die Alltagswelt erfahrbar und der Einzelne kann sich darin als Handelnder wahrnehmen und erleben, dies jedoch nur in einem immer wiederkehrenden Verlauf. THIERSCH benennt dieses Phänomen als ein „Verstehens- und Handlungskonzept“ (2003, S. 46). Alltag kann aber auch durchbrochen werden z.B. durch ein kritisches, außergewöhnliches Ereignis wie etwa den Tod eines Angehörigen. Der Mensch wird dann unvermittelt aus seinen gewohnten, alltäglichen Strukturen herausgerissen. Der „Alltag“ gerät ins Wanken und muss neu konstruiert werden.

Beim Übergang in ein nachschulisches Leben und dem Entwurf einer nachschulischen Perspektive, ist es für den jungen Menschen mit geistiger Behinderung nicht ausreichend, lediglich seinen Alltag zu betrachten. Vielmehr muss er seine bisherige Alltagswelt aufgrund des anstehenden Wechsels verlassen. Denn nicht allein seine

Lebensgeschichte, sondern seine eigene Lebensperspektive steht nun im Vordergrund. Ziel ist es, in einer möglichen Lebensperspektive eine neue Alltagswelt entstehen zu lassen. Daher thront die Zukunft als oberste Prämisse über dem Übergang ins nachschulische Leben. Diesen zu entwerfen, zu planen, Perspektiven aufzuzeigen, zu erträumen ist die Aufgabe aller an der Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung Beteiligten. Dazu bedarf es eines „Rahmenkonzeptes“, ähnlich wie es auch THIERSCH 2003 für die Lebensweltorientierung vorsieht, d.h., die (gesamte) Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung steht im Mittelpunkt. TROST skizziert in diesem Zusammenhang diese Aufgabe wie folgt:

„Anknüpfend an die alltäglichen Lebensvollzüge von Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem umschriebenen sozialen System interessiert sich lebensweltorientierte Planung für die subjektiv interpretierte Auffassung der Betreffenden von der Welt, für ihre eigensinnigen Verhaltensweisen und die Selbstverständlichkeiten ihres Lebens“ (Stinkes/Trost 2004, S.101).

Hier gilt es den Begriff „Lebenswirklichkeit“ anzuführen, der gleichermaßen eine subjektive Dimension umfasst. Ausgehend von dem Wortstamm „wirken“ meint dies, dass ich alles, was auf mich wirkt, als das deute, was mir von der Realität vorgegeben ist, und ich wiederum in meinem Handeln auf die Realität einwirke. Dies macht meine Wirklichkeit aus, wie die nachfolgende Grafik veranschaulichen soll:

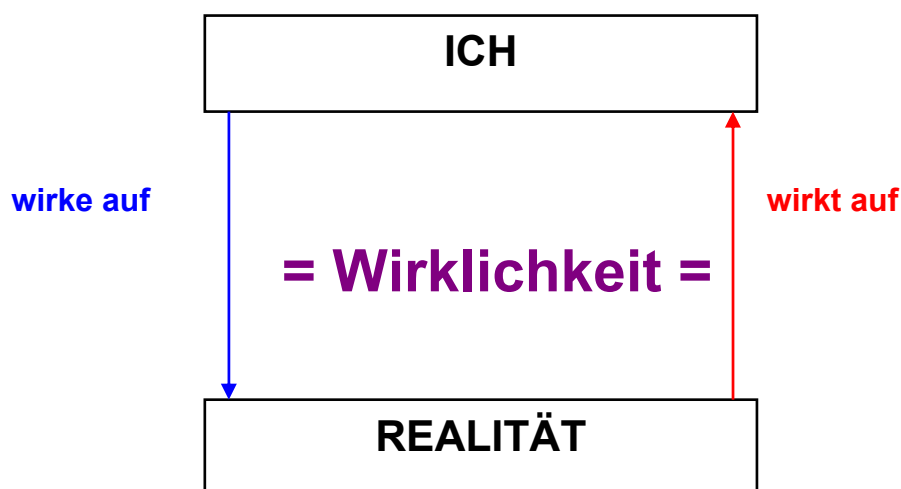


Abbildung 3: Die Zusammenhänge bei Wirklichkeit

Das Erleben der eigenen Situation und das Handeln in ihr stehen im Vordergrund. Lebenswirklichkeit unterliegt einem dynamischen Prozess. Durch personelle Veränderungen im Alltagsleben, durch Entstehung neuer gesellschaftlicher und sozialer Strukturen, durch neue Erkenntnisse in der Forschung, durch allgemeine Veränderungen der Gesellschaft, kann sich die Lebenswirklichkeit, aber auch die Lebenswelt durch Neuinterpretationen in immer wieder neuem Licht zeigen oder auch substanziellen Veränderungen unterliegen. Dies bedingt eine Neuorientierung im Leben des Einzelnen. Veränderungen können aber auch ignoriert werden. Doch auch

dann hat dies Konsequenzen auf die Lebenswirklichkeit. Denn subjektive Strukturen, verbunden mit lebensweltlichen Strukturen, sind nicht immer zu erwarten bzw. möglich, auch wenn die Alltäglichkeit sie erwartet. So beinhaltet die Lebenswirklichkeit darüber hinaus die Bestrebung das für den Einzelnen Mögliche zu verwirklichen. Dies bedeutet, dass der Jugendliche mit geistiger Behinderung aus verschiedenen Optionen das auswählen kann, was er für sich realisieren kann oder möchte.

Den Eltern von Jugendlichen mit geistiger Behinderung wird dabei eine besondere Rolle zuteil, denn Eltern „kennen nicht nur die Wirklichkeit des Kindes am besten, sondern sind auch selbst ein Teil dieser Wirklichkeit, vor allem der unmittelbar betroffene Teil“ (Speck 2003, S. 477).

Für beide Begriffe, „Lebenswelt“ wie „Lebenswirklichkeit“, gleichermaßen sind die subjektiven Erfahrungsmöglichkeiten wichtig. Es gibt m. E. keinen substantziellen Unterschied.

SPECK spricht von der Begrifflichkeit „Lebenswelt“, die jedoch „differenziert gesehen und bewertet werden muss, und dass man besser von der *Vielfalt lebensweltlicher Zusammenhänge* reden sollte. Umwelt wird zur Lebenswelt, wenn sie auch den Eigeninteressen entspricht, und diese sind im Einzelnen generell verschieden“ (Speck 2003, S. 289). Auf diese Weise arbeitet SPECK eine Verbindung des Lebensweltansatzes mit dem systemisch-ökologischen Ansatz²⁷ (BRONFENBRENNER 1989, EHINGER 2002, SPECK 2003), ähnlich MELZER 1987, heraus.²⁸ Gerade für einen Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Übergang in das nachschulische Leben kann dessen Entwicklung nur dauerhaft gelingen, wenn eine Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule, d.h. eine Vernetzung der beiden Systeme, stattfindet. BRONFENBRENNER 1989 spricht in seinem Buch „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ die Wechselwirkungsprozesse an, welche zwischen der sich zu entwickelnden Person und der sie umgebenden Umwelt stattfinden. Entwicklung wird von BRONFENBRENNER dabei definiert „*als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt*“ (1989, S. 19). Das „WIE“ beschreibt BRONFENBRENNER als „wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften (seiner) Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern“ (Bronfenbrenner 1989, S. 25). Dieser Aspekt ist vor allem im Übergang ins nachschulische Leben wichtig, da der Anspruch erhoben wird, dass der Jugendliche mit geistiger Behinderung aktiv tätig werden und sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen soll. Umwelt ist entsprechend „aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen [...] [zu sehen]. Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet“ (Bronfenbrenner 1989, S. 38). Ausschlaggebend für das Agieren innerhalb dieser Systeme und Strukturen „sind nicht isolierbare monokausale Wirkungen zwischen dem Kind und bestimmten Objekten und Personen, sondern die Komplexität der Verbindungen und Interaktionen zwischen den einzelnen Objekten und Personen innerhalb eines bestimmten Lebensbereiches“ (Speck 2003, S. 272). Lebensbereich wird von BRONFENBRENNER als jener Ort

27 Dieser wird im Folgenden noch näher erläutert.

28 Da der Autorin der Bezug zum systemischen Ansatz wichtig ist und in diesem Zusammenhang der Begriff der „Lebenswelt“ verwendet wird, wird auch dieser Begriff von ihr gewählt, außer ein anderer Autor verwendet „Lebenswirklichkeit“.

definiert, „an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können“ (1989, S. 38).

Ein **Mikrosystem** ist hierbei ein Lebensbereich, an welchem die Person, in diesem Fall der Jugendliche mit geistiger Behinderung, direkt beteiligt ist und in Interaktion steht. Für den Übergang von der Schule ins nachschulische Leben oder auch für andere lebensgeschichtliche Umbrüche sind dies Elternhaus, Schule sowie Peergroup.

Das **Mesosystem** ist nach BRONFENBRENNER ein Verbund aus mindestens zwei Mikrosystemen. Es „umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1989, S. 41). Hiermit ist der pädagogisch sehr wichtige Systemverbund von Familie als dem einen Mikrosystem und Schule als dem anderen Mikrosystem gemeint. „Als förderlich werden unterstützende Verbindungen genannt, die auf gegenseitigem *Vertrauen*, *positiver Orientierung* und *Zielübereinstimmung* in den Lebensbereichen beruhen und die eine mühelose, also selbstverständliche, beidseitige, *offene Kommunikation* und *gemeinsame Tätigkeiten* bewirken können. So wie sich unterstützende Verbindungen als gegenseitige Ergänzungen für das Kind als förderlich erweisen, kann im *negativen* Falle die Entwicklung des Kindes Schaden nehmen, wenn diese Verbindungen nicht zustande kommen, bzw. wenn sie als unerträglich erlebt werden“ (Speck 2003, S. 272f.). Besonders an einer Schnittstelle, an der sich die Lebensbereiche des Jugendlichen mit geistiger Behinderung entscheidend verändern und verschiedene Wege der Entwicklung möglich sind, ist die Verbindung innerhalb des Mesosystems sehr ausschlaggebend.

Eine schlecht funktionierende Zusammenarbeit, insbesondere von Elternhaus und Schule, führt u.U. zu falschen Entscheidungen, eventuell mit weit reichenden Konsequenzen für den sich anschließenden Lebensweg des jungen Menschen. In der Phase des Übergangs muss das Mesosystem für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung im Weiteren auch um potenzielle Arbeitgeber, mögliche Wohnstätten sowie den Integrationsfachdienst erweitert werden. GINNOLD 2008 spricht deshalb in diesem Zusammenhang von einem Mesosystemmanager. Innerhalb der Untersuchung findet jedoch dieser Aspekt zunächst weniger Beachtung, da es schwerpunktmäßig um die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule geht. Es wird sich trotzdem zeigen, in wie fern ein Mesosystemmanager vielleicht doch sinnvoll wäre.

Exosysteme sind Lebensbereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1989, S. 42). Der Freundeskreis der älteren Geschwister, das Berufsfeld der Mutter oder des Vaters sind mögliche Beispiele dafür.²⁹

29 Dieser erweiterte Kreis, also das Exosystem, ist bei der Bildung von Unterstützernetzen sehr entscheidend. Weiteres dazu in Kapitel 6.1.3

Im Sinne von BRONFENBRENNER ist das **Makrosystem** das „Allumfassende“, das SPECK dann folgendermaßen beschreibt: „Unter Makrosystemen sind übergreifende, soziale, politische oder kulturelle Zusammenhänge zu verstehen, die auf die genannten (kleineren) Systeme indirekt einwirken, z.B. sozio-ökonomische, ethnische oder religiöse Systeme (allgemeine Armut, kulturelle Traditionen, religiös gebundene Moral)“ (Speck 2003, S. 273).³⁰

HAVIGHURST 1972 benennt darüber hinaus für jedes Alter „Entwicklungsaufgaben“³¹, welche laut OERTER (in OERTER/MONTADA 1987) und SPECK 2003 nur mit Hilfe der vorgegebenen Strukturen „bewältigt“ werden können. Damit übernimmt der Jugendliche mit geistiger Behinderung eine aktive Rolle in seiner eigenen Entwicklung. Zusammenfassend muss betont werden, dass „durch die ökologische Entwicklungstheorie der Blick für die systemischen und ökologischen Zusammenhänge und deren Probleme entwickelt wird, von denen die Entwicklungsförderung des Kindes abhängt“ (Speck 2003, S. 273). Dies macht deutlich, wie wichtig die Zusammenarbeit, insbesondere innerhalb des Mesosystems, also Elternhaus und Schule, ist. Nur so kann der Übergang für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung in das nachschulische Leben gelingen, denn gerade hier sind die Entwicklungsschritte richtungsweisend.

HENNIG/EHINGER 1999 bzw. EHINGER 2002 haben ein Modell zur systemischen Sichtweise von Schulschwierigkeiten entworfen und dabei Einflussfaktoren und Wechselbeziehungen aufgezeigt, die dem system-ökologischen Entwurf von BRONFENBRENNER sehr ähnlich sind. Sehr anschaulich stellt ihre Abbildung dar, wie der Schüler (SCH) sich in diesem System bewegt, und welche Lebensbereiche davon betroffen sind.

30 LUHMANN spricht nicht von Mikro-, Meso-, Exo-, und Makrosystemen, sondern er fasst diese Begriffe unter dem Begriff „Soziale Systeme“ zusammen. Dabei betont er, dass „Soziale Systeme“ durch Kommunikation operieren. BERGHAUS beschreibt sehr treffend, was damit gemeint ist: „Immer, wenn Kommunikation stattfindet, handelt es sich um ein soziales System. Oder umgekehrt: Ein soziales System existiert nicht, es sei denn im Kommunizieren. Die Begriffe ‚soziales System‘ und ‚Kommunikation‘ sind nahezu synonym“ (2003 S. 58). Dieser Hinweis ist wichtig, um verstehen zu können, dass die Systeme nur funktionieren können, wenn auch eine Kommunikation zwischen diesen Systemen stattfindet.

31 Vgl. hierzu im einzelnen Kapitel 5.

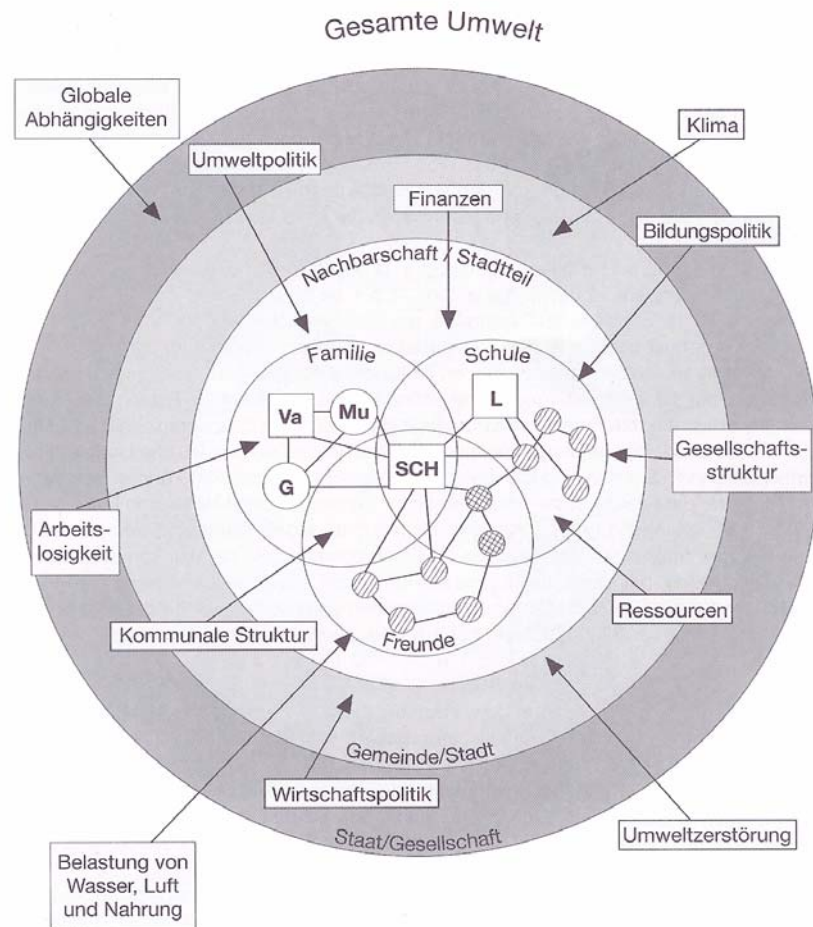


Abbildung 4: Systemische Sichtweisen aus HENNIG/EHINGER 1999, S. 17

Hierbei soll nochmals betont werden, dass zuerst das Individuum, der Schüler mit seiner Persönlichkeit, gesehen werden muss, eine Person, so EHINGER (2002, S. 10), „mit bestimmten Voraussetzungen, Dispositionen, Fähigkeiten usw.“. Diese wiederum prägen individuelle Lebensereignisse und damit die jeweils ureigene Lebensgeschichte.³² Das Ziel jeder Person sollte sein, diese ‚Geschichte‘ auch in der Planung des Übergangs in das nachschulische Leben fortzuführen bzw. mitzugestalten.

Im Folgenden sollen nun vor allem die Lebensbereiche von Jugendlichen³³ betrachtet werden. Hierbei ist zu bemerken, dass Jugendliche, die mit dieser Arbeit besonders in den Blick genommen werden, zusätzlich zu den oben genannten Änderungen der Lebensbereiche, weitere Lebensbereiche kennen lernen³⁴. Dies geschieht speziell in der Übergangszeit von der Schule für Geistigbehinderte in das nachschulische Leben. Deshalb sollten diese Übergangsphasen konzeptionell in der Schule verankert sein,

³² Man könnte hierbei auch von dem inneren System sprechen, eben der Beschreibung von Fähigkeiten, Motivationen usw. einer Person. Im Gegensatz dazu ist das äußere System zu betrachten, welches Schule, Eltern, Peer usw. meint.

³³ Innerhalb dieser Arbeit wird dabei immer wieder von „Rainer“ die Rede sein, da er in der Ursprungsgrafik von Hennig/Ehinger so heißt.

³⁴ HUSCHKE-RHEIN veranschaulicht dies in seiner Grafik zur Familie im Systemkontext (1992, S. 133).

um Jugendliche mit geistiger Behinderung adäquat darauf vorbereiten zu können.³⁵ Besondere Bedeutung kommt hier den Lebensbereichen Arbeit und Wohnen, sowie im Weiteren jenem des sozialen Umfeldes (Freunde, Partnerschaft, Öffentlichkeit, Freizeitgestaltung) zu. Diese Erweiterung und Neuorientierung seiner Lebensbereiche stellt den Jugendlichen mit geistiger Behinderung vor viele, schwierige, teilweise vielleicht nicht allein zu treffende Entscheidungen. Deshalb sind Begleitung, Unterstützung und Beratung durch Schule und/oder Elternhaus immer wieder wichtig, bisher die bedeutsamsten „Mikrosysteme“ des Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

Lebensbereich Elternhaus/Familie³⁶

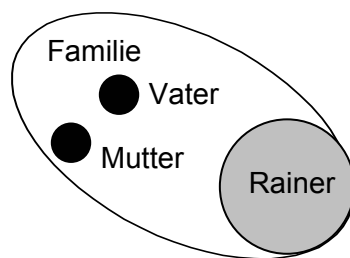


Abbildung 5: Lebensbereich Elternhaus/Familie in Anlehnung an HENNIG/EHINGER 1999

„Innerhalb des Systems der Familie stehen alle Mitglieder in enger Wechselwirkung zueinander, haben bestimmte Beziehungen zueinander. Die Familie ist das wichtigste und prägendste Bezugssystem eines Menschen. In ihr lernt der Jugendliche, die Welt zu sehen und sich zu verhalten“ (Ehinger 2002, S. 10).

35 In diesem Zusammenhang erscheint der Ansatz einer „Realitätsnahen Schule“ von HILLER von Interesse. Das Konzept beinhaltet den Auftrag, Schüler einer Förderschule auf die ihnen begegnende nachschulische Lebenswirklichkeit besser vorbereiten zu können. In fünf Thesen stellt er charakteristische Merkmale der nachschulischen Lebenswelt dieser Schülerschaft skizzenhaft dar: „These 1: Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die in der Regel ihr künftiges Leben auf einer wirtschaftlich schmalen, oft ungesicherten Basis führen müssen. [...] These 2 Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die in der Regel aufgrund ihrer geringen sozialen Attraktivität auch auf dem Markt der privaten Beziehungen nur sehr eingeschränkte Chancen haben. [...] These 3 Schüler der Schule für Lernbehinderte verfügen mehrheitlich über Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, die nur bedingt dazu in der Lage sind, sie an bürgerliche Grundformen einer praktisch erfolgreichen Lebensbewältigung heranzuführen und sie darin hinreichend zu stabilisieren. [...] These 4 Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die in der Regel häufiger mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge in Zwangskontakt kommen. [...] These 5 Schüler der Schule für Lernbehinderte sind Menschen, die mit dem auf Dauer gestellten Vorwurf leben müssen, selbst an ihrer Lage schuld zu sein“ (1994, S. 15ff.).

36 Familie meint in diesem Zusammenhang, analog zu den USA, auch Onkel, Tante, Großeltern usw. Dies entspricht einer erweiterten Sicht von Familie. In Deutschland ist mit Familie im Allgemeinen eher nur die Kernfamilie gemeint.

Trotz der vertrauten familiären Konstellation in diesem Lebensbereich steht beim Übergang ins nachschulische Leben für einen Jugendlichen mit geistiger Behinderung darüber hinaus zumindest teilweise die Loslösung vom Elternhaus oder wenigstens die Auseinandersetzung mit dieser an. Ein Prozess, der für den Jugendlichen, aber auch für die Familie schmerzhaft sein kann.

Lebensbereich Schule für Geistigbehinderte

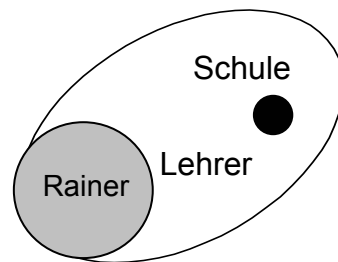


Abbildung 6: Lebensbereich Schule für Geistigbehinderte in Anlehnung an HENNIG/EHINGER 1999

„Beziehungen und Kontakte zu Mitschülerinnen und Lehrerinnen spielen hier ebenso eine Rolle wie Beziehungen und Einflüsse der Lehrerinnen untereinander oder des Kollegiums zur Schulleitung. Die Schulstruktur, der ‚Geist‘ einer Schule sowie das Schulklima haben dabei einen Einfluss auf alle Systemmitglieder, und andersherum prägt die Summe der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten mit den entsprechenden privaten Hintergründen das Gesamtsystem“ (Ehinger 2002, S. 11).

Die Schule (für Geistigbehinderte) hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen, innerhalb dessen sie für den Schüler verantwortlich ist. Insbesondere im Übergangsfeld in das nachschulische Leben müssen im Einvernehmen mit dem Schüler individuell die besten Möglichkeiten für eine aussichtsreiche Zukunft erarbeitet und geplant werden. Solche Möglichkeiten könnten zum Beispiel Beruf, Wohnen, Freizeit oder Partnerschaft sein.

Die beiden Lebensbereiche Elternhaus/Familie und Schule für Geistigbehinderte sind für den Jugendlichen die wichtigsten Partner auf dem Weg ins nachschulische Leben. Bei einer Zusammenarbeit müssen die Eltern und Lehrer zunächst die Art und Weise ihres Kontakts klären. Sie gehen somit eine wie auch immer gelagerte Beziehung ein und haben dabei den Jugendlichen (Rainer) zum Inhalt. Somit befinden sich alle Beteiligten in einem tripolaren Beziehungsgeflecht (Klauss/Wertz-Schönhagen 1993). Dieses kann spannungsgeladen sein, da insbesondere das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern prinzipiell nicht symmetrisch ist, so PREKOP schon 1983; WEISS 1995/1996 und SEIFERT 2003.

Zum positiven Gelingen ist nicht nur eine Partnerschaft zwischen Schule und Jugendlichen einerseits sowie Eltern und Jugendlichen andererseits bedeutsam, sondern ebenso eine enge Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. In diesem Lebensabschnitt ist die Beteiligung des jungen Menschen auch mit geistiger Behinderung aktiv mit einzubeziehen und seine Wünsche bzw. Vorstellungen zu

berücksichtigen. Der junge Erwachsene mit geistiger Behinderung sollte in jeder Hinsicht bei der Zusammenarbeit involviert werden. Die untenstehende Grafik verdeutlicht in diesem Kontext sehr anschaulich die notwendige Zusammenarbeit zweier Systeme, entsprechend dem Mesosystem nach BRONFENBRENNER.

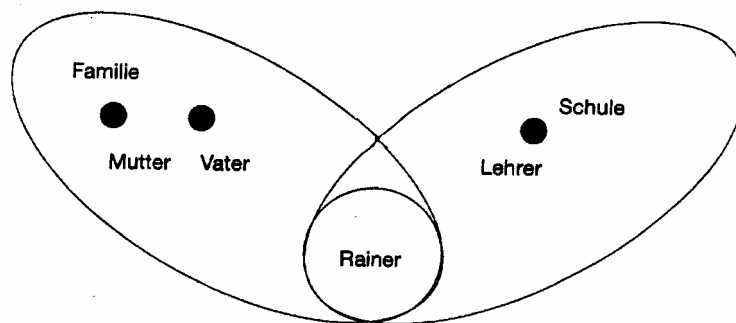


Abbildung 7: Lebensbereiche Elternhaus/Familie und Schule in Anlehnung an HENNIG/EHINGER 1999

GINNOLD 2008 betont jedoch, dass dies nicht unbedingt ausreichend, in diesem Fall für Rainer, sein kann und Mesosystemmanager benötigt werden. „Sie arbeiten als Navigatoren in der unübersichtlichen Landschaft des Übergangssystems. Sie sorgen dafür, dass die Rahmenbedingungen des Makrosystems transparenter werden. Sie eröffnen neue Mikrosysteme, indem sie Exosysteme zu Mikrosystemen werden lassen. Sie sorgen für mehr Verbindungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen, unterstützen den Informationsfluss und begleiten den Wechsel in neue Lebensbereiche. Sie bieten eine vertrauensvolle, stabile und kontinuierliche Beziehung“ (Ginnold 2008, S. 330).

In den folgenden Kapiteln soll die Lebenswelt des Jugendlichen aus der Sicht seiner Familie und der Schule beschrieben werden. Im Anschluss daran folgt die Bewertung seiner Lebenswelt und dessen anstehende Veränderungen. Dies geschieht um deren Wechselbeziehungen deutlicher aufzeigen zu können.

3. Lebenswelt Familie bzw. Elternhaus

„Having a relative with mental retardation becomes more difficult as the child approaches adolescence. During adolescence families experience the greatest difficulty in obtaining needed services” (Heller in Leal, S. 44).

In dem folgenden Kapitel soll die Lebenswelt Familie bzw. Elternhaus eines Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung beschrieben werden. Dabei wird vor allem auf die Punkte eingegangen, welche in dem Lebensabschnitt des Übergangs in ein nachschulisches Leben von Bedeutung sind. Dies kennzeichnet insbesondere die Phase der Ablösung bzw. Loslösung des Jugendlichen mit geistiger Behinderung von seinen Eltern und die damit zusammenhängenden Faktoren wie Verarbeiten der Krise und Empowerment. Damit ist aber nicht unbedingt eine räumliche Trennung gemeint, sondern im Besonderen eine psychische Trennung.

Doch zunächst soll die Lebenswelt Familie bzw. Elternhaus allgemein beschrieben werden: Es gibt die unterschiedlichsten Definitionen von Familie, je nachdem, in welchem Kontext (Kultur, Zeit, Autor) sie stehen. Eine einheitliche Definition ist schon lange nicht mehr möglich, da sich die Lebenswelt Familie in den letzten Jahren drastisch verändert hat³⁷. Gemein geblieben ist jedoch, dass „nicht die Form der Familie, sondern die Qualität der zwischen den Mitgliedern bestehenden Interaktionsbeziehungen entscheidend“ (Wilk 1994, S. 7) für das Wohlbefinden und die Entwicklungschancen des Kindes innerhalb der Familie ist. Die Lebenswelt Familie bzw. Elternhaus ist auch der erste und wichtigste Lebensbereich, den ein Kind kennen lernt. „Da diese familiäre Wirklichkeit lange Zeit die wichtigste Lebenswelt schlechthin ist, werden alle anderen Wirklichkeiten, an denen ein Mensch im Laufe seiner späteren Entwicklung teil hat, aus dem in dieser ersten Lebenswelt geschöpften Vorrat an Erleben, Erfahrung und Wissen mitbestimmt“ (Wilk 1994, S. 89). Somit hat die Lebenswelt Familie bzw. Elternhaus wesentlichen Einfluss auf die spätere Entwicklung und kann schon allein aufgrund ihrer Existenz prägend den Übergang von der Schule in ein nachschulisches Leben mitbestimmen. Ergänzend kommt hinzu, dass ein Kind den größten Zeitraum bis zu seiner Ablösung aus dem Elternhaus in der Lebenswelt Familie verbringt. Dies gilt insbesondere für ein Kind mit geistiger Behinderung.

Aus systemischer Sicht besteht das Modell einer Familie aus mehreren Individuen, welche alle Beziehungen untereinander pflegen. Familienmitglieder beeinflussen einander im positiven wie im negativen Sinne. Bestimmte Familienstrukturen werden sichtbar, nach welchen jede Familie lebt. Aber auch von den unterschiedlichsten Umweltfaktoren wird das Individuum, die Familie beeinflusst. Diese Faktoren sind besonders bei anstehenden problematischen Veränderungen in einer Familie

40 Die veränderte Familiensituation soll hier jedoch nicht weiter analysiert werden, da auch in der Untersuchung von keinem bestimmten Familientyp ausgegangen wird. Die Interviewpartner stellen eine Vielfalt von Familienkonstellationen unterschiedlichster Herkunft dar.

entscheidend und erfordern ein soziales Unterstützungssystem. Eine Einbettung in soziale Netze ist notwendig.³⁸

In der US-amerikanischen Literatur ist mit „family“ nicht nur die Kernfamilie gemeint, sondern auch die Familie im weiteren Sinne, also auch Großeltern, Onkel, Tanten, Cousin usw. Wenn dann ein Familienmitglied behindert ist, spielt die Familie eine Rolle vom Zeitpunkt der Diagnose an und ist die gesamte Lebensdauer eingebunden (vgl. Blacher/Baker 2002, S. 1). Dies macht die geforderte Einbettung in soziale Netze einfacher und auch verständlicher, warum beispielsweise Unterstützernetze in den USA üblicher sind.

3.1 Die Situation von Familien mit einem Kind mit geistiger Behinderung³⁹

Im Folgenden soll die Situation⁴⁰, Eltern eines Kindes mit geistiger Behinderung zu sein, kurz beschrieben werden, da der Ablösungsprozess, um welchen es schwerpunktmäßig in diesem Kapitel gehen soll, unter anderem von dem Erleben der Eltern ein Kind mit geistiger Behinderung zu haben, abhängig ist.

Meist trifft Eltern die Situation ein solches Kind zu haben völlig unvorbereitet. Die Geburt bzw. die Diagnosestellung konfrontiert die Eltern unwiederbringlich mit dieser Situation. Ein Erfahrungsschatz, auf welchen zurückgegriffen werden könnte, ist meist nicht vorhanden. Zu diesem persönlichen Problem der Eltern gesellt sich noch ein gesellschaftliches bzw. soziales Problem, da die Eltern aufgrund der Behinderung ihres Kindes aus der Norm herausfallen. HINZE 1999 spricht in diesem Zusammenhang von einer „Quasi-Randgruppe“. Besonders stark wirkt sich dies bei Eltern eines Kindes mit geistiger Behinderung aus, da sie auf wesentlich mehr Ablehnung, Vorurteile und Distanzierung als etwa Familien mit einem körper- oder sinnesgeschädigten Kind stoßen (vgl. Cloerkes 1997, S. 77). ECKERT 2002 hat in diesem Zusammenhang festgestellt, dass es bei Familien mit einem behinderten Kind zu einer Reduzierung und Neustrukturierung der engeren Netzwerke (Verwandtschaft und Freundeskreis), sowie zu einer Zunahme von Kontakten im Bereich tertiärer Netzwerke, wie etwa Elterngruppen und Fachleuten kommt (vgl. S. 29). Anhand dieser Feststellung lässt sich bereits erahnen, wieso der Empowerment-Ansatz für die Eltern wichtig ist. Insbesondere schätzen die Eltern in diesem Zusammenhang auch Bildungsangebote, „weil sie hier wirkliches Interesse an ihrer persönlichen Situation spüren und sich nicht mit dem Etikett einer ‚Randgruppe‘ behaftet sehen, mit deren Problemen Behinderungsunerfahrene in der Regel nichts zu tun haben wollen“ (Seifert 2003b, S. 1).

38 Diese Notwendigkeit drückt sich beispielsweise in dem Ansatz der Unterstützernetze aus, worauf in Kapitel 6.1.3 näher eingegangen wird.

39 Zur Beschreibung der Situation einer Familie mit einem Kind mit geistiger Behinderung gehören die Geschwister selbstverständlich dazu. Ihre Rolle vor allem in der Phase des Übergangs als Partner, aber auch als Sorgender für die Zukunft ist nicht zu verachten und sehr notwendig, denn nicht nur die Eltern betrifft diese Situation sondern auch die Geschwister. Trotzdem soll an dieser Stelle auf diese Thematik nicht weiter eingegangen werden, da sie in der Untersuchung nicht verfolgt wurde.

40 Es kann hierbei nicht von **der Situation** gesprochen werden, denn jede Mutter bzw. jeder Vater setzt sich anders mit der Behinderung ihres bzw. seines Kindes auseinander und bewertet die Folgen unterschiedlich.

Auch bei eventuell stattgefundener Umorientierung der Eltern bleibt eine weitere Auseinandersetzung mit der Tatsache nicht aus „ein behindertes Kind zu haben“. Es gilt diese Situation zu verarbeiten, diese mögliche Krise zu bearbeiten. Dass sich die Situation für die Mutter anders darstellen kann als für den Vater, ja Väter sogar aufgrund ihrer Berufstätigkeit weniger davon betroffen sind, so HINZE 1999, macht das Verarbeiten nicht einfacher. Gleichzeitig birgt jedoch die Behinderung des Kindes die Chance aus den gesellschaftlichen Erwartungen an die Rolle des Mannes auszubrechen, da ein verstärktes Elternsein gefordert wird (vgl. Eckert 2002, S. 42). Dieser hier aufgezeigte mögliche Rollenkonflikt, aber auch die meist enge Bindung der Mutter an das Kind mit Behinderung - nicht selten wird in diesem Zusammenhang auch von der „permanenten Elternschaft“ gesprochen - kann Auswirkungen auf die Paarbeziehung der Eltern haben. HEIMLICH/ROTHER 1995 beobachteten, dass viele Eltern erst mit dem Auszug des Kindes bemerken, wie viel Energie die Behinderung des Kindes tatsächlich gekostet hat und wie wenig Zeit für die Pflege der Partnerschaft, für Gespräche und Zärtlichkeiten geblieben war. Nicht wenige müssen nun erst wieder lernen, mit der Zweisamkeit und deren Gestaltung umzugehen (vgl. S. 128).

Dass diese hier nur auszugsweise beschriebenen Belastungen der Eltern zu einer Krise führen kann, scheint für KLAUSS 1993 offensichtlich, da er die Geburt eines Kindes mit Behinderung bzw. das Sichtbarwerden oder den Eintritt der Behinderung als ein zentrales Ereignis dafür sieht (vgl. S. 11). Dies muss m. E. so nicht sein, doch dass es immer wieder Phasen im Leben der Eltern mit ihrem Kind mit aber auch ohne Behinderung geben wird, welche sich für sie als Krise darstellen könnte, scheint ersichtlich, insbesondere wenn an die Übergänge in eine neue Lebensphase des Kindes mit Behinderung gedacht wird. Dies gilt für den Besuch des Kindergartens genauso wie für die Einschulung oder gar den Übergang in ein nachschulisches Leben. Wenn es um das Bearbeiten einer Krise geht, werden in der Regel zwei Begriffe parallel verwandt: Bewältigung und Verarbeitung. Dass diese Begriffe jedoch Unterschiedliches aussagen, soll der kurze etymologische Vergleich zeigen, um im Folgenden auch erklären zu können, wie der Verlauf einer Krise zu sehen ist.

Bewältigung: Das Wort wird von dem Wort „Gewalt“ abgeleitet. Von Gewalt abgeleitet ist gewaltig „mächtig, außerordentlich groß oder stark“. Vor dem 15. Jahrhundert leitete sich davon das Verb „gewältigen“ ab, was u.a. meinte „mit etwas fertig werden“. Dies wurde dann abgelöst von dem Verb „bewältigen“. Dies meint „sich einer Sache gewaltig (mächtig) zeigen.“ (etymologischen Wörterbuch von Duden Band 7)

Diese Auslegung macht deutlich, dass viel Mächtiges und Hartes, und somit Negatives in diesem Wort und dadurch auch in diesem Prozess steckt, welche eigentlich geprägt ist von deren Antonymen wie Machtlosigkeit, Hilflosigkeit, Hilfsbedürftigkeit, Ohnmacht und Schwäche.

Die Bewältigung geht einher mit der **Verarbeitung**. Dieses Wort beinhaltet das Wort „Arbeit“. Das bedeutet noch bis ins „Neuhochdeutsche hinein, schwere körperliche Anstrengung, Mühsal und Plage. Erst mit Luther erhielt es die heutige Bedeutung (zweckmäßige Beschäftigung und das berufliche Tätigsein des Menschen)“ (vgl. etymologischen Wörterbuch von Duden Band 7). Diese Auslegung zeigt, wie viel Anstrengung und Mühe notwendig sind, das Ereignis, ein Kind mit Behinderung zu haben, zu verarbeiten und wie viel Kraft bzw. Macht benötigt werden dies zu bewältigen.

Im Folgenden wird der Begriff der „Verarbeitung“ verwendet, da dieser zu der Situation ein Kind mit Behinderung zu haben stimmiger ist.

In der Literatur begegnet man vielen Phasenmodellen und Konzepten⁴¹, wie dieser Situation idealtypisch begegnet werden soll. Phasenmodelle wie Krisenverarbeitung als Lernprozess in acht Spiralphasen (Schuchardt 1984/1996), Vier-Phasen-Modell (Kast 1987/2006), Trauermodell (Jonas 1990/1994) und Bejahungsprozess (Sporken 1980) suggerieren, dass nach dem Durchlaufen der einzelnen Phasen die Situation ein Kind mit Behinderung zu haben sich gebessert hat. Ein Wiederholen einzelner Phasen ist von SCHUCHARDT in ihren neueren Überlegungen 1993/1996 durchaus zugelassen.

Im Gegensatz zu den Phasenmodellen haben Konzepte die Situation eher ganzheitlich im Blick ein Kind mit Behinderung bekommen zu haben. Hierzu gibt es m. E. folgende Konzepte: Konzept der kritischen Lebensereignisse, emotionspsychologisches Konzept und sozialpsychologisches Konzept (zusammengefasst von Hinze 1999) ABCX-Modell (Hill 1949, unterschiedlich modifiziert von Burr/Klein 1994, Dittmann 1994 u.a.). Die genannten Konzepte sind primär Stressreaktionsmodelle. Hier steht nicht der Verarbeitungsprozess im Vordergrund, sondern auch die Formen und Vorgehensweisen der Verarbeitung werden beschrieben. Dies wird insbesondere dadurch deutlich, dass nicht das Kind mit Behinderung den Stress auslöst, sondern das Problem, welches nach der Diagnosemitteilung möglicherweise entsteht. Durch die Behinderung des Kindes ändern sich die Bedeutungswelten der Eltern. Sie müssen das Problem erfassen und ihre Emotionen fokussieren. Dazu bietet z.B. das ABCX-Modell verschiedene Copingstrategien, welche immer wieder angewandt werden können, wenn ein neuer Stressor auftritt.

Allen diesen Phasenmodellen und Konzepten ist gemein, dass sie das Verarbeiten der Krise, die völlige und uneingeschränkte Akzeptanz der Behinderung ihres Kindes als Ziel haben. Doch ist dies die alleinige Absicht? Geht es nicht vielmehr um die Anpassung an die jeweilige Situation?

MILLER 1997 hat ein Modell entwickelt, welches sie mit den „vier Stadien der Anpassung“ überschreibt. Ihr Ziel ist es, den Eltern mit diesem Modell Anstöße und Hilfen für ihr Leben mit einem behinderten Kind zu geben, ohne moralische Vorgaben zu machen (vgl. Eckert 2002, S. 62). Gleichzeitig ist ihr Modell nicht unbedingt als ein zeitliches Nacheinander zu verstehen, sondern ihre vier Stadien der Anpassung können, je nach Sachlage nebeneinander existieren. Dabei ist die jeweilige Situation der Familie entscheidend. MILLERs vier Stadien der Anpassung untergliedern sich wie folgt:

1. die Überlebensphase
2. die Suchphase
3. die Normalisierungsphase
4. die Trennungsphase (1997)

41 An dieser Stelle wird nur kurz auf die Krisenforschung eingegangen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit allen Modellen und Konzepten würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. BRÜSTLE 2000 fasst m. E. die Thematik in seinem Buch gut zusammen.

„Im Allgemeinen treten sie in dieser Reihenfolge auf, allerdings kommt nicht eines nach dem anderen zum Vorschein, jedes zu seiner Zeit sozusagen, sondern sie sind immer alle gleichzeitig im Hintergrund vorhanden. Zu einem Zeitpunkt werden ein oder zwei aktiviert und treten als vorübergehender Zustand in den Vordergrund“ (Miller 1997, S. 33).

Für diese Arbeit ist insbesondere die Trennungsphase relevant, denn sie behandelt den Aspekt der Ablösung in der Beziehung zwischen Eltern und ihrem Kind, was einen Großteil der Thematik Übergang Schule – nachschulisches Leben ausmacht.

Der Vollständigkeit halber sollen an dieser Stelle jedoch alle Phasen kurz vorgestellt werden, da sie wie bereits erläutert nebeneinander existierend ineinander greifen.

Die **Überlebensphase** ist gekennzeichnet durch „die Form des Weiterlebens“ (Miller 1997, S. 34), nachdem die Eltern erfahren haben, dass sie ein Kind mit Behinderung haben oder ihr Kind durch oder von irgendetwas bedroht ist. Ausgelöst meist durch einen Schock, heißt es nun zu „reagieren und handeln: dazu gehört eine Vielzahl von unangenehmen Gefühlen, zum Beispiel Angst, Verwirrung, Schuld, Vorwürfe, Scham und Wut“ (Miller 1997, S. 34). Gleichzeitig wird auch ein Agieren gefordert, d.h., es müssen Entscheidungen getroffen werden, Informationen eingeholt werden und vieles mehr. „Es gibt keinen einfachen Weg durch dieses Stadium“, so MILLER 1997, S. 34, jeder durchlebt ihn auf seine Weise und in seinem Tempo. Dabei gibt es kein Falsch und Richtig. MILLER empfiehlt: „Denken Sie in all der Zeit auch an sich selbst, und nehmen Sie Hilfsangebote von Freunden an“ (1997, S. 34).

Die **Suchphase** wird als „eine Zeit des aktiven Handelns, der Vorwärtsbewegung, der Entfernung von der Überlebensphase“ (Miller 1997, S. 57) bezeichnet. Die Verarbeitung des Schocks tritt in den Hintergrund und macht einer Konfrontation mit der Wirklichkeit Platz. Dabei wird die Suchphase in zwei Aufgaben unterteilt: Einerseits „das äußere Suchen nach Antworten auf die Probleme“, welche es mit dem Kind gibt, und andererseits „das innere Suchen, um herauszufinden, was die Probleme“ für das Leben der Eltern bedeuten (Miller 1997, S. 57). Insbesondere die „äußere Suche“ beginnt noch im Stadium des Überlebens, da das Kind mit Behinderung medizinisch versorgt werden muss, eine Diagnose zu stellen versucht wird und Fördermöglichkeiten für das Kind ausgelotet werden müssen. Diese Phase kann von den Eltern ambivalent erlebt werden, da sie sich einerseits als zunehmend kompetent im Umgang mit ihrem Kind mit Behinderung fühlen, aber andererseits auch von Außenstehenden kontrolliert werden (vgl. Miller 1997, S. 61ff.). Interessant hierbei ist, dass „wenn keine exakte Diagnose gestellt werden kann“, die Eltern zwar häufig nicht wissen, ob es Sinn hat, noch weiter zu suchen. „Aber ohne Etikett sind die Erwartungen oft weniger eingeschränkt; viele Eltern empfinden das als eine Erleichterung“ (Miller 1997, S. 60). Inwieweit diese Tatsache für die „innere Suche“ der Eltern eine Rolle spielt, lässt MILLER m. E. offen. Sie beschreibt die „innere Suche“ aus Sicht der Eltern sehr offen von „keinen größeren Konsequenzen“ bis hin zu einem „langen, schwierigen Prozess, der unter Umständen dramatische Veränderungen im Lebensstil und in der Lebenseinstellung nach sich zieht“ (Miller 1997, S. 35).

Insgesamt ist es, so MILLER, eine Tatsache, dass „das Suchen nie wirklich aufhört, es gehört zu einem aktiven, bewegten Leben dazu“ (S. 73). Gleichzeitig gewinnen die Eltern jedoch mit den Aufgaben, die ihnen durch ihr Kind gestellt werden und sich immer wieder neu stellen werden, neue Einsichten und Erfahrungen, die sich auf alle Bereiche des Lebens auswirken (vgl. Miller 1997, S. 73). Gerade solche Erfahrungen

helfen den Eltern die Suchphase vorübergehend zu verlassen und in das dritte Stadium im Anpassungsprozess, in die **Normalisierungsphase**, zu wechseln.

„Normalisierung heißt, die Welt und sich selbst realistisch zu betrachten. Es heißt, die intensiven Gefühle der Überlebensphase zu überwinden. Es heißt zu spüren, wie der Druck des Suchens nachlässt. Und es heißt, mehr Kontrolle und Ausgeglichenheit in den Alltag zu bringen“ (Miller 1997, S. 74).

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass das Leben wieder ruhiger und vorhersehbarer verläuft. Die Phase ist insgesamt gekennzeichnet durch eine Veränderung der inneren Einstellung, einer Verschiebung der Schwerpunkte sowie einer Verschiebung der Kontrolle. Konkret bedeutet dies, dass die Eltern sich nicht mehr unter Druck gesetzt fühlen, unrealistische Erwartungen aufgeben und in diesem Zusammenhang sich mit den Tatsachen abfinden, die ihr Kind mit Behinderung betreffen. Die Eltern sehen nun die Behinderung und die Bedürfnisse ihres Kindes mit anderen Augen, ja begreifen manche Hilfsmittel sogar als Chance und nicht als Hindernis für ihr Kind mit Behinderung. Mit der Zeit gelingt es den Eltern, neue Prioritäten für sich und ihr Kind zu setzen und nicht dem Zwang zu unterliegen jede Förderung wahrzunehmen. Diese Tatsache schafft Freiraum für die Bedürfnisse anderer Familienmitglieder. Insgesamt, und das zeigt sich in der Verschiebung der Schwerpunkte, werden die Eltern handlungsfähiger und wissen selbst, was ihnen gut tut. Sie bedienen sich auch ihres mit der Zeit aufgebauten Netzwerkes. (vgl. Miller 1997, S. 75ff.). Trotzdem kommt es vor, dass sich bei manchen Familien „die unangenehmeren Gefühle aus der Überlebens- und der Suchphase [...] immer wieder in den Vordergrund spielen“ (Miller 1997, S. 83). Doch die Familien haben mit der Zeit gelernt, wie sie diese Gefühle „klein halten oder gar vermeiden können“ (Miller 1997, S. 84). Sind sie somit schon auf dem Weg zur Akzeptanz? Akzeptanz heißt für MILLER 1997 „anerkennen, dass ein Problem existiert, das Problem studieren, seine Bedeutung für [...] [das] Leben verstehen und es beherrschen indem [...] [die Eltern] die besonderen Bedürfnisse ihres Kindes in ihr eigenes Leben integrieren“ (Miller 1997, S. 86). Akzeptanz ist somit nicht ein Ziel, welches erreicht werden soll, sondern stellt eher einen Prozess dar, welcher unter Umständen immer wieder durchlaufen werden muss.

In der Regel tritt mit deutlichem Abstand zu den ersten drei Phasen früher oder später das vierte Stadium, die Trennung, als nächster Lebensabschnitt ins Blickfeld.

Die **Trennungsphase** ist gekennzeichnet durch den Prozess des Ablösens. Damit ist das „körperliche Loslassen“ genauso gemeint wie das „gefühlsmäßige Loslassen“. Der Prozess zeichnet sich das ganze Leben hindurch in kleineren und gelegentlich auch größeren Schritten ab. Manchmal kommt es auch aufgrund kritischer Lebensereignisse zu einer abrupten Ablösung. Tatsache aber ist, dass „die Entscheidungen zur Trennung bei einem behinderten Kind zu anderen Zeitpunkten fallen als bei anderen Kindern“ (Miller 1997, S. 37). MILLER 1997 hebt diese Phase besonders hervor, da aus ihrer Sicht Ablösungsprozesse im Leben mit einem Kind mit Behinderung in besonderem Maße von den Eltern in Gang gebracht werden müssen, denn Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen sind häufig nicht dazu in der Lage ihren Ablösungsprozess selbst in die Hand zu nehmen.

MILLER 1997 ist dabei natürlich bewusst, dass die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen das Ablösen bzw. Loslassen erschweren. Deshalb haben die Eltern von Kindern mit Behinderung eine besondere Rolle im Ablösungsprozess. Sie müssen hart bleiben und zu einer einmal getroffenen

Entscheidung stehen. Das Loslassen darf nicht als Verlust empfunden und von Trauer begleitet werden (vgl. Miller 1997, S. 37). Ebenso müssen Eltern lernen zunehmend einen Teil ihrer Kontrolle und Fürsorge an Dritte⁴², aber auch an ihr eigenes Kind im Rahmen der Selbstbestimmung abzugeben. Für die meisten Eltern ist dies mit einem Gefühl des Verlustes, einem Gefühl des Nicht-Mehr-Gebraucht-Werdens, verbunden. Auch bringt das Loslassen wieder einige Gefühle aus der Überlebens- und Suchphase zu Tage (Schuld, Trauer und Hin- und Hergerissensein) und es scheint, als ob der Kreislauf wieder von vorne beginnt. WEISS fasst dieses Phänomen so zusammen: „Neben dem ‚Annahme-Postulat‘ werden Eltern offenbar auch mit einem ‚Ablöse-Postulat‘ konfrontiert. Es handelt sich um die zwei Seiten desselben Phänomens, eines Drucks von Dritten (Fachleute, Gesellschaft). Eltern erleben sich dadurch in einem Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen von Annahme und Ablösung. Werden diese Widersprüche von Fachleuten nicht reflektiert und zum Gegenstand von (Beratungs-) Gesprächen gemacht, fühlen sich Eltern in dem Spannungsfeld alleine gelassen“ (2002, S. 172).

Die vier Stadien der Anpassung von MILLER machen vor allem im Vergleich zu den Phasenmodellen von SCHUCHARDT; KAST; JONAS UND SPORKEN deutlich, wie vielschichtig der Verarbeitungsprozess ist, wenn Eltern eine Behinderung bei ihrem Kind feststellen und wie von Anfang an die Ablösung mitschwingt.

Durch die „Übertragung auf konkrete Einzelfälle gelingt MILLER ein relativ hohes Maß an Flexibilität im Umgang mit den vorgegebenen Charakteristika der einzelnen Phasen zu beschreiben“ (Eckert 2002, S. 64). Ergänzt wird dies durch „die wertschätzende, sowohl die Belastungen als auch die Leistungen von Eltern behinderter Kinder hervorhebende Grundhaltung, sowie eine an lebenspraktischen Beispielen orientierte Darstellung“ (Eckert 2002, S. 64). Beide Merkmale sind wichtig und ausschlaggebend für das Modell, welches dadurch seinem Anspruch gerecht wird, nämlich in erster Linie ein Modell für Eltern von Kindern mit Behinderungen zu sein.

Die Beschreibung der Trennungsphase von MILLER verdeutlicht, wie wichtig das Thema Ablösung für Eltern, aber auch den Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist. Deshalb soll an dieser Stelle das Thema nochmals vertieft werden.

3.2 *Ablösung unter schwierigen Bedingungen*

Ablösung ist eine wichtige Aufgabe, ja sogar Entwicklungsaufgabe (Havighurst 1972) eines jeden Menschen auf dem Weg in das Erwachsenenleben. Schlagworte wie Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Identitätsfindung, Abnabelung sind alles Begriffe, die für einen jungen Menschen hinter dem Begriff „Ablösung“ stehen.

Und wie ist das für die an der Ablösung Beteiligten? Kein Ereignis trifft die Eltern so schwer wie die Abnabelung und Trennung von ihrem Kind. Dieser Ablöseprozess ist insbesondere für Kinder mit geistiger Behinderung unumgänglich. Längst hat er sich, so KAST, schon immer wieder angekündigt, da er den ganzen Prozess der Beziehung der Eltern zu ihren Kindern begleitet (vgl. Kast 2008, S. 12). Mit der Geburt beginnt die Ablösung und setzt sich mit jedem Entwicklungsschritt fort, den ein Kind unternimmt. Der Stolz über das Erreichte vermischt sich jedoch „leicht mit einer leisen Wehmut,

42 Dritte können Professionelle sein, aber auch Familienmitglieder, Freunde, Nachbarn etc..

‚einem kleinen Stich im Herzen‘ – aber auch mit einem Gefühl der Erleichterung“ (Kast 2008, S. 13).

Dass der nun definitive Ablösungsprozess von den Eltern angestoßen werden muss (Miller 1997, Wunderlich 1999), fällt den Eltern schwer zu akzeptieren. „Die Eltern sehen dabei nur das ‚Vergangene‘, das ‚Kind‘, aber nicht den zur Selbstständigkeit drängenden ‚Erwachsen-werden-Wollenden‘“ (Wunderlich 1999, S. 204). Auffällig dabei ist, dass den Eltern die Trennung von ihrem Kind schwerer fällt, „je schwerwiegender die geistige Behinderung ist, je mehr sich die Eltern für ihr Kind einsetzen mussten“ (Wunderlich 1999, S. 204). SEIFERT 2004 vermutet, dass es eine große Sorge der Eltern ist, wie das Kind wohl die Trennung verkraften wird und ob die Bedürfnisse des Kindes von anderen auch gestillt werden können (vgl. Seifert 2004, S. 318). Gerade wenn die Eltern einen Wohnplatz für ihr Kind mit Behinderung außerhalb des Elternhauses suchen, weckt dies deshalb Schuldgefühle in ihnen, so SEIFERT 2004, weil sie der Meinung sind, sich nun auf Kosten des Kindes zu entlasten (vgl. S. 318). Vielleicht ist es aber auch das drohende Wegfallen einer bislang erfüllenden Lebensaufgabe (Walter 1996, S. 171; Seifert 2002, S. 318 – 319), welche nicht nur aus Verwöhnung und Überbehütung (Overprotection) ihres Kindes bestand (vgl. STIERLIN 1975, S. 63). Dem hält WUNDERLICH 1999 entgegen: „Es ist kein ‚Weggeben‘, sondern ein ‚Freigeben‘, was hier von ihnen [den Eltern] verlangt wird. Es ist ein freudiges Erlebnis, kein trauriger Vorgang“ (S. 208). Dies so annehmen zu können, scheint insbesondere für die Mütter schwierig zu sein. Haben sie sich nicht selten für ihr Kind aufgeopfert und ihre eigene Lebensplanung hintangestellt. Doch SEIFERT hat festgestellt, dass es gerade die Mütter sind, welche zuerst innerhalb der Familie „über eine mögliche Ablösung vom Kind nachdenken und erste Schritte zur Realisierung unternehmen“ (2004, S. 318). Dies mag vor allem daran liegen, da sie am meisten mit der Betreuung des Kindes mit Behinderung beschäftigt sind. Es scheint also zumindest von Seiten der Mütter ein gewisser Wunsch nach Befreiung vorhanden zu sein. Trotzdem wird die Trennung und Ablösung vom „Kind“ mit geistiger Behinderung ein schmerzhafter Prozess sein. „Allein schon die Vorstellung und - noch mehr – die Realisierung erzeugen seelische Not und Ängste. Die nicht vollzogene Ablösung ist jedoch für das ‚Kind‘ selbst und auch für die Eltern selbst ‚tödlich‘“ (Wunderlich 1999, S. 209). Deshalb rät WUNDERLICH den Eltern „den Ablösungsvorgang frühzeitig innerlich und äußerlich vorzubereiten, damit sie von ihm psychisch nicht überfallen werden“ (1999, S. 205).

Doch was bedeutet das Ablösen des Jugendlichen mit geistiger Behinderung für ihn konkret? Es ist eine Phase, welche unausweichlich kommen wird, zumindest was die Schule für Geistigbehinderte betrifft. Sie kündigt sich für die Jugendlichen mit geistiger Behinderung in vielerlei Hinsicht insbesondere in der Schule an. So finden in der Berufsschulstufe zunehmend Praktika im Wohn- und Arbeitsbereich statt, welche auf ein Leben nach der Schule außerhalb des Elternhauses vorbereiten, was vor allem den Wohnbereich betrifft. Auch im Bereich der Freizeit werden Angebote gemacht, welche den Jugendlichen mit geistiger Behinderung emanzipieren, d.h. sie unternehmen Dinge, an welchen Eltern nicht teilnehmen wollen und können, beispielsweise den Besuch einer Disco. Ebenso beschäftigen sie sich u.U. mit Themen, welche sie nicht mit ihren Eltern oder Lehrern teilen wollen. Im Bereich der Sexualität und Partnerschaft wird dies besonders deutlich.

Durch vielfältige Aktionen wurde der Ablösungsprozess angebahnt, aber auch unterschwellig gleichzeitig durch ein „Nicht - Zutrauen“ unterbunden, da Eltern wie Fachleute zuviel für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung entscheiden (vgl. auch Wohlhüter 1996, S. 191/192). Dies macht ihn abhängig und daher eine Loslösung schwierig.

Aus diesem Grund hat MILLER 1997 Voraussetzungen für eine erfolgreiche Trennung formuliert (S. 92ff.), die sie zwar an die Eltern gerichtet hat, welche aber auch für die Arbeit der Lehrer in der Schule Gültigkeit haben können:

- ausgeprägtes Selbstwertgefühl, Hartnäckigkeit und Humor als stärkste Verbündete beim Selbstständigwerden
- lebenspraktische Fähigkeiten
- Eltern sollen auf die äußere Erscheinung beim Kind achten
- Umgangsformen und Verhalten in der Öffentlichkeit üben
- Selbstdisziplin: Das Kind muss seine Stärken und seine Schwächen kennen und wissen, wie wichtig Selbstbeherrschung ist
- Die Behinderung verstehen und mit ihr leben
- lernen, mit Herausforderungen fertig zu werden

Die Eltern und Lehrer sind also gefordert den Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von ihrer Person zu erziehen und anzuleiten. Auch die Peergroup kann in der Phase der Ablösung dem Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine Hilfe sein, da sie für ihn gerade jetzt von großer Wichtigkeit ist. „In ihr können neue Verhaltensweisen erprobt und eingeübt werden, sie wirkt stabilisierend und stiftet Selbstwert und Selbstachtung. Kritik und Verhaltenskorrektur werden in der Gruppe angenommen, wie sonst niemals von Eltern oder anderen erwachsenen Autoritäten. Obendrein hilft sie, die emotionale Lockerung und Ablösung vom Elternhaus voranzutreiben und zugleich aufzufangen“ (Walter 1996, S. 172).

In welcher Beziehung steht nun der vielfach geforderte Empowerment-Ansatz, zu der Thematik „Ablösung“? Passt er überhaupt dazu oder verhält er sich kontraproduktiv, da er Eltern dazu animiert sich für ihr Kind einzusetzen? Eine Definition soll vorab klären, was damit genau gemeint ist:

„Empowerment meint den Prozess, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen. Empowerment bezieht sich auf einen Prozess, in dem Kooperation von gleichen oder ähnlichen Problemen betroffenen Personen durch ihre Zusammenarbeit zu synergetischen Effekten führt. Aus der Sicht professioneller und institutioneller Hilfen bedeutet die Empowermentperspektive die aktive Förderung solcher solidarischer Formen der Selbstorganisation“ (Schönwiese 1997, S. 135).

Diese zunächst allgemeingültige Aussage von SCHÖNWIESE 1997 lässt sich auf Familien mit einem Kind mit Behinderung gleichermaßen übertragen.

Eltern unterhalten eine qualitätsvolle und tragfähige Eltern-Kind-Beziehung, die auf Selbstvertrauen und Autonomie aufbaut. Diese macht sie stark und befähigt sie, sich

für ihr Kind einzusetzen. Aus diesem Grunde schließen sich Eltern auch gerne zusammen, um gemeinsam das Beste für ihr Kind mit Behinderung zu erreichen. Gleichzeitig müssen Dritte, welche mit der Familie in Kontakt treten, diese elterliche Kompetenz anerkennen, stärken und für ihre professionelle Arbeit nutzen. So kann eine partnerschaftliche Kooperation bzw. Empowerment zwischen den Eltern und den Dritten entstehen. Es ist also zunächst im Rahmen des Empowerment nicht die Rede von Ablösung, sondern eher einer engeren Bindung. Doch WILKEN löst den Knoten wie folgt auf: „Eltern, die gelernt haben, ihre eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln und durch Selbsthilfe zu Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung gekommen sind, können auch ihre Töchter und Söhne angemessen unterstützen, selbstbewusst ihre Lebensgestaltung den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend mitzubestimmen“ (2000, S. 228). Durch die Fähigkeit ihres Kindes zunehmend mitzubestimmen und somit auch Autonomie zu entwickeln, fällt es dann den Eltern im Umkehrschluss auch leichter sich von ihm zu lösen, da sie wissen, dass sie im Sinne ihres Kindes handeln. Dies ist jedoch nicht immer so, vor allem im deutschsprachigen Raum ist eher davon auszugehen, so THEUNISSEN/PLAUTE (2002, S.191ff.), dass die Lebenssituation der Heranwachsenden und Erwachsenen mit geistiger Behinderung überwiegend kritisch zu beurteilen sei, da diese überbehütet oder permanent überfordert würden. SCHATZ 1998, so Seifert 2003b fand darüber hinaus heraus, dass „die familiären Sozialisationsbedingungen [...] durch Fremdbestimmung geprägt [seien], vor allem in den Bereichen Freizeit, Kontakte, Sexualität und Konsumverhalten“ (S. 10). Dass Selbstbestimmung erst gar nicht innerhalb der Familie umgesetzt werden kann, zeigte eine Befragung von ROCK 1997 in England: „Sie [Heranwachsende mit geistiger Behinderung] geben an, die in der Selbsthilfegruppe entwickelten Kompetenzen zu mehr Selbstbestimmung und Unabhängigkeit in der eigenen Herkunftsfamilie nicht umsetzen zu können. Enge emotionale Bindungen, eingespielte Routinen und verstärkte elterliche Kontrolle über ihre Lebensweise und ihr Verhalten tragen dazu bei, dass ihr Alltag in der Familie in vieler Hinsicht unverändert bleibt“ (Seifert 2003b, S.10). Wie lässt sich dieses Verhalten der Eltern erklären, wo sie doch gleichzeitig für sich selbst Empowerment einfordern? Ist etwa die fachliche Diskussion um die Selbstbestimmung bei ihnen noch nicht angekommen? Ist der Spagat zwischen fachlichem Anspruch und elterlicher Lebensbegleitung zu groß?

Deutlich wird in den Ausführungen, dass es eine Verbindung von Loslösung, Empowerment und Selbstbestimmung gibt. Diese drei Faktoren stehen in einem engen Zusammenhang. Sie sind gleichermaßen für die Eltern und den Heranwachsenden mit geistiger Behinderung bedeutsam. Wenn alle drei Faktoren im Sinne des Mikrosystems Eltern – Kind gleichberechtigt gelebt werden, können alle gemeinsam die Ablösung vom Elternhaus bewirken, die Selbstbestimmung des jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung respektieren, ohne dass die Eltern das Gefühl haben müssen nicht mehr „empowert“⁴³ handeln zu können.

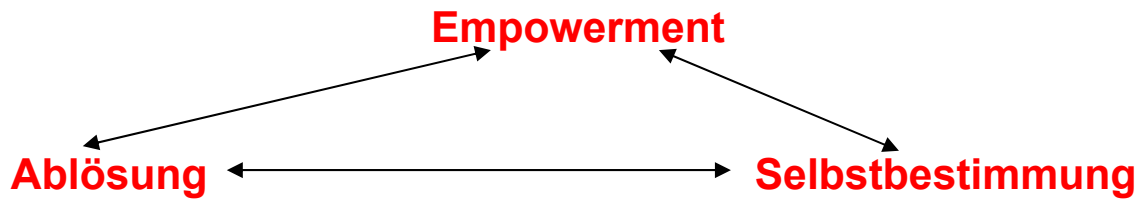


Abbildung 8: Zusammenhang von Empowerment, Ablösung und Selbstbestimmung

3.3 *Fazit*

„Es ist wichtig, schon frühzeitig – in der Kindheit und Jugend – die Weichen für eine möglichst selbständige Lebensweise auch bei Menschen mit einer geistigen Behinderung zu stellen. Es gilt Selbsthilfekräfte zu aktivieren, um die Kompetenzen zu fördern. Dies ist Aufgabe von Eltern und Schule“ (Konzeption Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt des LWV 2004, S. 13).

Im vergangenen Kapitel wurde die Situation der Eltern hinreichend geschildert und auch deutlich gemacht, wie schwer insbesondere die Ablösung von ihrem Kind ist. Wie sich die Rolle der Schule im Übergang ins nachschulische Leben für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung darstellt, soll nun das folgende Kapitel zeigen, welches die Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der Schule umschreibt.

43 An dieser Stelle sei noch bemerkt, dass es durchaus Familien und Eltern geben kann, denen „das Bewusstsein, Grundkenntnisse wie auch Motivation oder Interesse für Rechte, Belange und Möglichkeiten der Einflussnahme auf sonderpädagogische Förderung oder Hilfen ihrer behinderter Kinder weithin zu fehlen“ [scheint] (Theunissen/Plaute 2002, S. 256).

4. Lebenswelt Schule für Geistigbehinderte

„Schule ist als gesellschaftliche Institution mit der Sozialisation Jugendlicher beauftragt. Kaum eine andere Einrichtung bestimmt so weitgehend Struktur und Inhalt der Lebenslage bei Jugendlichen wie die Schule“ (Linssen, Leven, Hurrelmann 2003, S. 53). Maßgeblich daran beteiligt sind die Lehrer und die Konzeption der Schule. Da Jugendliche mit geistiger Behinderung die Berufsschulstufe besuchen, kommt bei ihnen vor allem das Konzept derselbigen zum Tragen, welches sich an der Zukünftigkeit des Schülers orientiert, d.h. an dem, was für den Schüler mit dem Ende der Schule bedeutend wird: Arbeit, Wohnen, Freizeit und Partnerschaft/Sexualität. Insbesondere die Vorbereitung auf die Arbeit betreffend, sieht die SHELL-STUDIE 2002 in der Schule die Funktion der „Vorentscheidungsinstanz“ (Linssen, Leven, Hurrelmann 2003, S. 54). In der Schule wird das Fundament für die Zukunft des Schülers gelegt. Sie bietet ihm den Rahmen für „eine wichtige und für alle Heranwachsenden verpflichtende Sozialisationsinstitution auf dem Weg ins Erwachsenwerden“ (Linssen, Leven, Hurrelmann 2003, S. 54). Auch für den sonderpädagogischen Bereich wird dies so gesehen. So formuliert HILLER 1994 fünf Thesen für eine bessere Vorbereitung der Förderschüler auf die Lebenswirklichkeit. Die Thesen werden dabei realitätsnah und unter dem Fokus der Zukunftsperspektiven der Schüler beschrieben (vgl. Hiller, S. 15ff.)

Ort der Verwirklichung dieser Thesen ist an der Schule für Geistigbehinderte die Berufsschulstufe. Bevor diese näher beschrieben wird, soll zunächst auf die Aufgaben und Inhalte sowie die Schülerschaft der Schule für Geistigbehinderte eingegangen werden.

4.1 Aufgaben, Inhalte und Strukturen der Schule für Geistigbehinderte⁴⁴

Die Grundlage der Arbeit an einer Schule für Geistigbehinderte bilden derzeit

- der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte von 2009
- der Abschlussbericht der Arbeitsgruppe des Bildungsprojekts Schule für Geistigbehinderte von 2004
- die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vom 26. Juni 1998
- die Verwaltungsvorschrift „Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr X/X“, welche jeweils im Januar vor Beginn des nächsten Schuljahrs erscheint.
- die Verwaltungsvorschrift „Organisatorischer Aufbau der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) vom 3. August 2009
- das Schulgesetz

Durch diese Dokumente ist es möglich eine Struktur sowie Aufgaben und Inhalte der Schule für Geistigbehinderte zu benennen.

⁴⁴ Im Folgenden wird sich auf die Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg bezogen. Daher kann es zu Abweichungen gegenüber anderen Bundesländern kommen.

Allgemein gilt, dass jede Schule einen Bildungs- und Erziehungsauftrag⁴⁵ hat, welcher sich jedoch für jeden Schultyp nochmals genauer beschreiben lässt. Der Auftrag der Schule für Geistigbehinderte ergibt sich aus dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, der Verfassung des Landes Baden-Württemberg und dem Schulgesetz für Baden-Württemberg. „Die Schule für Geistigbehinderte baut auf den Bildungs- und Erziehungsleistungen in den Familien und in den Einrichtungen des vorschulischen Bereichs auf. Sie versteht sich als Bestandteil des allgemeinen Schulwesens und fühlt sich unter Berücksichtigung des jeweils individuellen Förderbedarfs ihrer Schülerinnen und Schüler den Grundgedanken der Bildungsplanreform 2004 verpflichtet“ (Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, S. 8).⁴⁶

Kernstück des neuen Bildungsplans ist der Blick auf den einzelnen Schüler. Es kommt darauf an diesen Schüler nach seinen eigenen, individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu fördern. Eingelöst wird dies durch die Erstellung einer individuellen Planung im Sinne einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung, worunter auch der Förderplan gemeint sein kann, an welchem sowohl die Eltern als auch alle unterrichtenden Lehrer beteiligt sind. Diese individuelle Planung im Sinne einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung speist sich auch aus den Bildungsbereichen und Dimensionen des Bildungsplans Schule für Geistigbehinderte 2009, welche die Lebenswelt der Schüler widerspiegeln. „Bildungsbereiche beschreiben Möglichkeiten des erfahrenden, erkennenden und übenden sowie forschenden und entdeckenden Zugangs zu komplexen, alltäglichen Lebenswirklichkeiten und beziehen dabei fachwissenschaftliche Aspekte ein. Sie setzen den Rahmen dafür, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule Gelegenheiten erhalten, durch anwendungs- und problemorientiertes Arbeiten ihre Lebenswelt wahrzunehmen, sich in ihr zu orientieren und sie mitzugestalten“ (Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte, S. 12).

45 Dies gilt auch ausdrücklich für die Schule für Geistigbehinderte. Es ist durchaus möglich, dass „geistige Behinderung [...] auch *spezielle Erziehungsbedürfnisse*, d.h. spezielle Formen des Lernens und Lehrens“ (Speck 1999, S. 175) bedingt. Dadurch entsteht aber kein Grund deshalb den Auftrag zu verweigern. Ebenso besteht ein Bildungsrecht, welches sich „aus dem ethischen Grundsatz des unbedingten Lebensrechtes ableiten lässt“ (Antor/ Bleidick 1995, S. 326 zitiert nach Fornefeld 2004, S. 102).

46 Die Bildungsplanreform 2004 betraf in Baden-Württemberg alle allgemein bildenden Schulen. Zunächst erhielten die Regelschulen einen neuen Bildungsplan. In der Folge wurden dann in diesem Rahmen der Bildungsplan Förderschule 2008 und der Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009 erstellt.

Die 32 Dimensionen sind den acht Bildungsbereichen wie folgt zugeordnet:

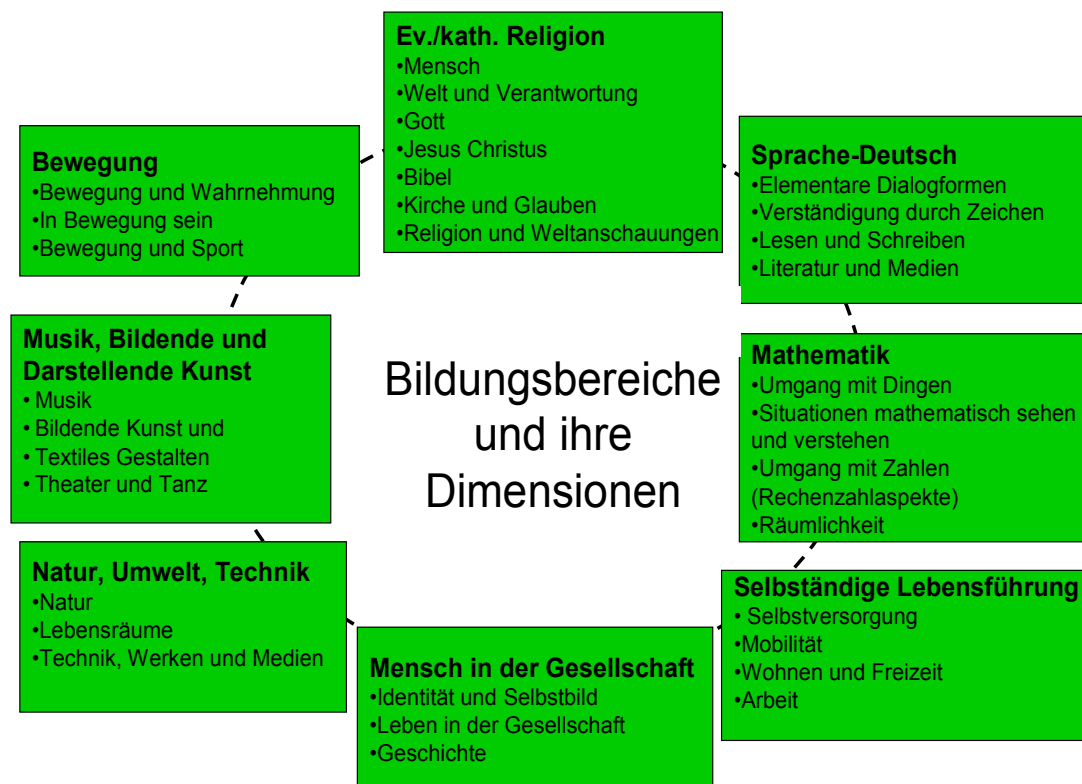


Abbildung 9: Übersicht der Bildungsbereiche und Dimensionen aus dem BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2009, vgl. S. 12

Die 32 Dimensionen untergliedern sich wiederum in 130 Themenfelder. Diese sind wie folgt aufgebaut (vgl. Bildungsplan 2009, S. 13):

Einleitungstext

beschreibt die Aufgabe der Schule im jeweiligen Themenfeld, erläutert das Themenfeld und gibt fachliche Hinweise hierzu

| | |
|--|--|
| Feld „Impulse“ regt durch Fragen zu Schwerpunkten, zur Lebenswelt der Schüler, zu konkreten Rahmenbedingungen und Strukturen die Umsetzung und Ausgestaltung an der für die einzelne Schule an | Feld „Kompetenzspektrum“ beschreibt, welche Kompetenzen sich die Schüler in diesem Themenfeld im Allgemeinen aneignen |
| Feld „Mögliche Inhalte“ benennt die in diesem Themenfeld sachlich wichtigen und für die Schüler zentralen Inhalte, folgt dabei einer Sachlogik, ist exemplarisch, auswahl- und ergänzungsfähig | Feld „Aneignungsmöglichkeiten“ beschreibt beispielhaft zu einem Inhalt die Aneignungsmöglichkeiten: <ul style="list-style-type: none"> • basal - perzeptiv • konkret - gegenständlich • anschaulich • abstrakt - begrifflich |

Der Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte ist daher zugleich individualisiert und kompetenzorientiert. Die Bildungsbereiche sind mit ihren verschiedenen Dimensionen und Themenfeldern im Rahmen eines Fächerkanons umzusetzen. Der Grundstein für diesen Ansatz wurde bereits von der Arbeitsgruppe Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004 gelegt, da auch dort eine Orientierung an den individuellen Gegebenheiten der Lebenswelt des Schülers angelegt ist. Bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte sollen nach Möglichkeit folgende Punkte eine Berücksichtigung finden:

- Lebensalter der Schüler
- Geschlecht
- Entwicklungsvoraussetzungen
- Ausdrucksformen
- kulturelle und religiöse Zugehörigkeit
- regionale Rahmenbedingungen (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S.19)

Dies soll aber keineswegs zu einer Einschränkung führen, sondern es ist bei der Auswahl der Lernangebote für einzelne Klassen und Schüler darauf zu achten, dass verschiedene Inhalte angeboten werden. Die Begründung der Auswahl sollte für Schüler und Lehrer, aber auch Eltern nachvollziehbar sein.

Dennoch sind nicht nur die Inhalte für die Umsetzung der Arbeit an der Schule für Geistigbehinderte wichtig, sondern auch die Struktur. Dazu regelt die Verwaltungsvorschrift zur Organisation der Schule für Geistigbehinderte von 2009, welche parallel zum Bildungsplan von 2009 erstellt wurde, die Größe, den Aufbau, die Dauer des Schulbesuchs und die Unterrichtszeit. Darüber hinaus beschreibt sie das Personal an der Schule für Geistigbehinderte.

Daraus ergibt sich, dass eine Schule für Geistigbehinderte mindestens 18 Schüler haben muss, da erst ab drei Klassen eine Schule gegründet werden darf und die durchschnittliche Klassengröße auf Schulebene sechs Schüler beträgt, was wiederum die Verwaltungsvorschrift zur Unterrichtsorganisation festlegt.

An der Schule für Geistigbehinderte arbeiten mehrere Berufsgruppen in den unterschiedlichsten Aufgabenfeldern, individuell auf ihre Berufsgruppe abgestimmt, Hand in Hand zusammen: Sonderschullehrer, Fachlehrer, technische Lehrer sowie sonstige Lehrkräfte (zum Beispiel Fachlehrer für musisch-technische Fächer, kirchliche Lehrer). Darüber hinaus gibt es noch sonstiges Personal, vor allem betreuende Kräfte, Zivildienstleistende und Absolventen des freiwilligen sozialen Jahres sowie an manchen Schulen Therapeuten, vor allem Physiotherapeuten und Logopäden. „Die Einstellung des sonstigen Personals, insbesondere der erforderlichen betreuenden Kräfte, obliegt dem Schulträger (§ 48 Abs. 1 und 2 SchG)“ (Verwaltungsvorschrift vom 3. August 2009).

Der Klassenlehrer, welcher ein Sonderschullehrer, Fachlehrer oder technischer Lehrer sein kann, hat in der Regel den engsten Kontakt zu den Eltern. In Berufsschulstufen, in welchen die Klassenverbände aufgelöst wurden, übernimmt jeweils ein Lehrer für mehrere Schüler die Verantwortung und hält somit auch den Kontakt zu den Eltern.

Die Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg befindet sich ausgelöst durch den Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009 organisatorisch derzeit im Wechsel von vier Stufen (Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Werkstufe) zu je drei Schuljahren zu einer Dreigliederung Grundstufe, Hauptstufe und Berufsschulstufe. Die Grundstufe dauert vier Jahre, die Hauptstufe fünf Jahre und die Berufsschulstufe drei Jahre. Insgesamt ermöglicht dies eine Schulbesuchszeit von zwölf Schuljahren. Die Verlängerung einzelner Stufen zur Erreichung bestimmter individueller pädagogischer Zielsetzungen bei dem einzelnen Schüler richtet sich nach den Vorgaben des organisatorischen Aufbaus der Schule für Geistigbehinderte (Verwaltungsvorschrift vom 3. August 2009). Die Entscheidungen erfolgen nach individuellen Vereinbarungen von Schule und Eltern ggfs. unter Beteiligung anderer Partner. Die Regelung laut Schulgesetz gestaltet sich wie folgt:

- In der Schule für Geistigbehinderte wird die Schulpflicht gemäß § 75 Abs. 1 und 2 und § 83 SchG in der vierjährigen Grundstufe und der fünfjährigen Hauptstufe erfüllt. Diese Schulpflicht kann im begründeten Einzelfall entsprechend den Regelungen des Schulgesetzes bis zu drei Jahre auf höchstens zwölf Jahre verlängert werden.
- Die Pflicht zum Besuch der dreijährigen Berufsschulstufe gemäß § 83 Nr.2 Satz 2 SchG kann im begründeten Einzelfall um ein Jahr verlängert werden. Darüber hinaus kann die Berufsschulstufe entsprechend dem Regelungsgedanken des § 83 Nr. 2 Satz 2 in Verbindung mit § 78 Abs.1 Satz 3 SchG freiwillig weitere zwei Jahre besucht werden.

Für jede dieser Stufen existiert ein besonderes Profil, welches sich an der Lebenswelt, dem Entwicklungsalter des Schülers und seinen Kompetenzen orientiert. Eine nähere Beschreibung der vier Stufen finden sich bei FORNEFELD 2004, S. 106/107⁴⁷. Für die Dreigliederung der Stufen gibt es im Papier der Arbeitsgruppe des Bildungsprojekts G, S. 18 - 21 Anregungen zur Stufenprofilierung. Gleichwohl ist es laut des Bildungsplans Schule für Geistigbehinderte von 2009 gewünscht, dass die Schulen ihre Schulkonzeption gestalten und dementsprechend ihre Stufen profilieren (vgl. Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte 2009, S. 17).

Insbesondere die Berufsschulstufe hat den Auftrag die Schüler auf ein nachschulisches Leben vorzubereiten. Neuere Diskussionen, wie sie auch vom Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004 geführt wurden, zeigen auf, dass die gesamte Schulzeit für eine Vorbereitung auf ein nachschulisches Leben genutzt werden soll. Deshalb schien auch der Begriff „Werkstufe“ nicht mehr sinngemäß. Da diese Stufe nicht nur das Werken zum Inhalt hat, sondern sich mit vielfältigen Aspekten eines nachschulischen

47 In der Unterstufe „werden grundlegende Verhaltensweisen durch spielerisches Lernen vermittelt. Im Vordergrund steht das Kennen lernen der eigenen Person, die Förderung der Selbstständigkeit bei täglich wiederkehrenden Verrichtungen und der Kommunikation“ (S. 106). Die Mittelstufe dient der Festigung der Inhalte aus der Unterstufe, ergänzt um die Erweiterung der Kommunikation auch hinsichtlich des Schriftspracherwerbs. In der Oberstufe planen die Schüler den Unterricht zunehmend mehr mit. Der Bereich „Arbeit“ gewinnt für die Schüler mehr an Bedeutung. „Deshalb wird verstärkt der Umgang mit einfachen Werkzeugen und verschiedenen Arbeitsmaterialien geübt. Neben der Erziehung zu größerer Selbstständigkeit in der Selbstversorgung wird das Denken in komplexen und abstrakten Zusammenhängen angeregt“ (S. 107). „Die Werkstufe führt die Lerninhalte der früheren Stufen kontinuierlich fort und schafft Grundlagen für eine spätere berufliche Tätigkeit“ (S. 107). Darüber hinaus setzen sich die Schüler mit den Themen Wohnen, Partnerschaft und Sexualität sowie Freizeit auseinander.

Lebens beschäftigt. Die Bundesvereinigung der Lebenshilfe brachte für diese Stufe den Begriff „Abschlussstufe“ ins Spiel. Betrachtet man jedoch die Schule lediglich als einen Mosaikstein im gesamten Leben eines Menschen mit geistiger Behinderung, so ist der Begriff „Abschlussstufe“ falsch gewählt, denn lediglich die Schulzeit ist nach der letzten Stufe der Schule für Geistigbehinderte zu Ende. Diese beschäftigt sich jedoch intensiv mit dem Übergang in ein nachschulisches Leben und sollte daher folgerichtig „Übergangsstufe“ genannt werden (so auch der Begriff im Papier des Bildungsprojekts Schule für Geistigbehinderte des Landes Baden-Württemberg 2004). Da man aber beim neuen Bildungsplan um einen über die Grenzen von Baden-Württemberg hinaus gehenden Begriff bemüht war, wurde nun der Begriff der Berufsschulstufe gewählt, welcher somit, wie schon die anderen beiden Bezeichnungen an das Regelschulsystem angeglichen wurde.

Die Schule für Geistigbehinderte wird als Ganztageschule geführt, d.h. dass die Unterrichtszeit an drei Tagen der Woche acht Unterrichtsstunden beträgt. An den anderen beiden Tagen beträgt sie vier bzw. sechs Unterrichtsstunden. Dieser große und verlässliche Zeitraum, welcher auch viermal das Mittagessen und die drei Nachmittage umfasst, ermöglicht „ein Lernen in realistischen, lebensbedeutsamen Alltagssituationen“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 27) und bietet ausreichend die Chance sich Erkenntnisse, Fähigkeiten und Qualifikationen anzueignen bzw. zu vertiefen. Ebenso bietet der größere Umfang an Unterrichtszeit auch Gelegenheiten „für Kooperationen, Lerngänge, Freizeiterziehung, außerschulische Projekte und ganztägige Praktika“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 27). Trotzdem ist im Rahmen der Vorbereitung auf ein Leben nach der Schule zum Teil noch eine weitere Flexibilisierung der Unterrichtszeiten nötig, um ein Wohntraining, eine realitätsnahe Freizeiterziehung bzw. Praktikumserfahrung anbieten zu können.

Bei all den positiven Aspekten eines schulischen Ganztagesangebots sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass es gleichzeitig zu einer Verkürzung der freien Zeit des Schülers kommt und beispielsweise ein Treffen mit anderen Kindern bzw. Jugendlichen nur eingeschränkt möglich ist. Gerade diese Tatsache war in den vergangenen Jahren immer wieder Motor für Eltern einen anderen Ort sonderpädagogischer Förderung für ihr Kind zu suchen, welcher insbesondere eine Kooperation mit Kindern ohne Behinderungen beinhaltet.

Folgende Formen der Kooperation werden in Baden-Württemberg praktiziert:

- Außenklassen⁴⁸
- Integrative Schulentwicklungsprojekte (ISEP)⁴⁹
- Einzelintegration

48 Eine Klasse der Schule für Geistigbehinderte ist an eine Regelschule ausgelagert und kooperiert dort mit einer Partnerklasse. Im Schuljahr 2008/09 gab es 168 Außenklassen der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg (Dippon 2009)

49 Dabei handelt es sich um einen nichtgenehmigten Schulversuch, in welchem Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden. Die Schüler mit Behinderung sind Schüler der Regelschule.

Ab dem Schuljahr 2010/2011 wird es aufgrund der Empfehlungen des Expertenrates u.a. auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention im Rahmen von Schulversuchen in verschiedenen Regionen des Landes Baden-Württemberg auf den Einzelfall bezogene, passgenaue Lösungen für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen auch mit schwersten Mehrfachbehinderungen geben (vgl. Empfehlungen des Expertenrates 2010, S. 4). Dazu finden Bildungswegekonferenzen statt, in welchen die Eltern ein Elternwahlrecht erhalten, um über die Beschulung ihres Kindes zu entscheiden (Näheres in den Empfehlungen des Expertenrates 2010, S. 6ff.).

4.2 Die Schülerschaft an der Schule für Geistigbehinderte

Den Personenkreis der Schule für Geistigbehinderte zu beschreiben ist nicht ganz einfach. Auf den ersten Blick erscheint die Schülerschaft sehr heterogen.

Ein Vergleich dreier Schüler macht dies deutlich.

Daniel, ein 11-jähriger Junge mit Down Syndrom, besucht die Hauptstufe, er kann kleine Texte lesen und verstehen, rechnet im Zahlenraum bis 20 und ist sehr an sachkundlichen Unterrichtsthemen interessiert. Plastisches Gestalten lehnt er ab. Im Unterricht beteiligt sich Daniel rege und ist nur schwer zu bremsen. Versucht der Lehrer ihn in seinen Aktionen zu begrenzen, wird er aggressiv, wirft Tische um oder schlägt andere Schüler (vgl. Fornefeld 2004, S. 69).

Dorothee kommt morgens gut in Decken eingepackt, bewegungslos im Rollstuhl sitzend in die Schule. Im Klassenzimmer wird sie mit Hilfe von Polstern, Kissen und Schaumstoffteilen gelagert. „Zeitweise ist eine vorübergehende Fixierung mit Bleisäckchen erforderlich, um die heftigen ungerichteten durch Spasmen plötzlich einschießenden Bewegungssalven ein wenig abzufangen.“ Ihre Augenbewegungen sind sehr unruhig. Durch Wahrnehmungsübungen wird sie teilweise ruhiger (in Anlehnung an Schröder 1989, S. 12 aus Fornefeld 2004, S. 69/70).

Bayram, 17 Jahre, aus dem Kosovo, besucht die Berufsschulstufe der Schule für Geistigbehinderte. Er spricht wenig deutsch, kann weder lesen noch schreiben. Das mathematische Verständnis von Bayram bewegt sich im Zahlenraum bis 100. Seine technischen Kenntnisse sind hoch. So gelingt es ihm bei einem defekten Auto die Ursache zu finden, hingegen eine Reparatur desselben ist für ihn noch nicht leistbar. Bayrams größter Traum ist es, Automechaniker zu werden.

Daniel, Dorothee und Bayram besuchen die Schule für Geistigbehinderte, da sie als geistig behindert⁵⁰ eingestuft wurden. Die einzelnen Beschreibungen zeigen jedoch deutlich, dass die Schüler Unterschiede hinsichtlich Art und Schwere der Behinderung haben. Ihre individuellen Lebenswege sind geprägt von verschiedenen Lebens- und Lernmöglichkeiten und haben daher alle ihre besonderen Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse. Ursache dafür ist auch, so FORNEFELD 2004, dass „das Lernvermögen eines Kindes mit geistiger Behinderung [...] abhängig vom Ausmaß der Hirnfunktionsstörung [ist] sowie den zusätzlichen Beeinträchtigungen und Behinderungen“ (S. 70).

50 Eine nähere Beschreibung, was geistig behindert bedeutet, findet sich in Kapitel 5.3.2 Exkurs: Klärung des Behinderungsbegriffs

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich die Schülerschaft stark verändert. Fand im Jahr 1982 im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte noch eine deutliche Abgrenzung zur Förderschule statt, so sind die Übergänge heute fließend. Dies führt sogar soweit, dass die Gustav-Heinemann-Schule in Pforzheim, eine Schule für Geistigbehinderte, eine gemeinsame Berufsschulstufe mit Schülern der Förderschule und Schülern der Schule für Körperbehinderte unterhält (vgl. Böhringer 2005, S. 15). Dies geschah auch nicht unbegründet, da in den vergangenen Jahren zunehmend beobachtet werden konnte, dass gegen Ende der Förderschule ein Teil des Klientels auf die Schule für Geistigbehinderte wechselte, nicht selten auch deshalb, weil die Schüler mit einem Abschluss der Förderschule keine Perspektive sahen. Ebenso stieg in den vergangenen Jahren insbesondere in Stadtschulen der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund. Für diese ist das Absolvieren der Förderschule häufig aufgrund ihrer Sprachprobleme schwierig. Auf der anderen Seite vergrößerte sich der Anteil der Schüler mit schweren und schwersten Behinderungen, deren Ursache nicht zuletzt an den sich ständig weiterentwickelnden medizinischen Möglichkeiten liegt.

„Die damit entstandene extreme Heterogenität der Schülerschaft [, wobei es je nach Schule völlig offen ist, wie sich die Schwere der geistigen Behinderung verteilt,] stellt geänderte praktische wie theoretische Anforderungen an die Geistigbehindertenpädagogik und -didaktik“ (Fornfeld 2004, S. 104). Mit den Veränderungen in der Schülerschaft verstärkt sich auch nochmals der Auftrag der Schule für Geistigbehinderte. Es bedarf keiner Abgrenzung zur Förderschule mehr, sondern die Schule für Geistigbehinderte hat eine „Schule für *alle* Kinder mit geistiger Behinderung“ (Speck 1999, S. 231) zu sein und versteht sich heute als ein „pädagogisches System zur planmäßigen Förderung der Lernfähigkeit (Speck 1999, S. 232). Konkret bedeutet dies, dass die Schule für Geistigbehinderte ihr eigenes Schulprofil entwickelt, welches je nach Zusammensetzung der Schülerschaft individuell verschieden sein kann. Dies ist auch die ausdrücklich beschriebene Aufgabe des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte 2009 (vgl. S. 17).

4.3 Die Berufsschulstufe und ihre Konzeption

Für den Wechsel von der Schule für Geistigbehinderte in ein nachschulisches Leben hat die Berufsschulstufe eine zentrale Rolle inne, da hier die notwendigen Kenntnisse vermittelt werden. Dies bedarf einer entsprechenden Konzeption.

„Nach der fünfjährigen Hauptstufe ist die Übergangsstufe [jetzt bezeichnet als Berufsschulstufe] Brücke, Orientierungs- und Vergewisserungsraum und Vorbereitung auf ein Leben als Erwachsener“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 22). Dabei sind die Vorstellungen und Wünsche der Schüler mit einzubeziehen, da es um deren Zukunft geht. Es gilt für die 15 – 20jährigen Schüler⁵¹ mit geistiger Behinderung eine Lebensperspektive zu entwickeln, sowie deren Ansprüchen gerecht zu werden. Durch unterrichtliche Thematisierung und das persönliche und regelmäßige Entwicklungsgespräch⁵² mit den Schülern sowie den Eltern soll ein Austausch über

51 Es besteht eine Schulpflicht bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres. Einzelne Schüler, insbesondere wenn sie später eingeschult wurden oder eine Stufe verlängert haben, erreichen bis zum Abschluss der Schule für Geistigbehinderte ein höheres Lebensalter.

52 Der Begriff „regelmäßige Entwicklungsgespräche“ stammt von der Arbeitsgruppe Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte und wurde auch in den Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009 als

diese Ansprüche stattfinden und Realisierungschancen abgewogen werden. Dies hat Konsequenzen für die Formen und Inhalte des Unterrichts der Berufsschulstufe. Die Schüler dürfen Wünsche und Vorstellungen über die Zeit nach der Schule formulieren, sowie Angebote und Möglichkeiten kennen lernen und ausprobieren. Dabei können bei den Schülern Zukunftsvorstellungen entstehen, welche den Lehrern in der Verwirklichung unrealistisch erscheinen. Doch „jeder Lebensentwurf ist subjektiv berechtigt und bedeutsam und deshalb ernst zu nehmen. Dies hat auch didaktische Konsequenzen, da es um die Lebensvorbereitung der Schüler geht“ (in Anlehnung an das Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 23). Somit liegt die Gewichtung des Unterrichts in der Berufsschulstufe eher auf der Zukunft, während der Unterricht der anderen Stufen (Grund- und Hauptstufe) sich eher an der Gegenwart orientiert.

Aus dieser Tatsache ergibt sich ein Spannungsfeld, da die Schulzeit einerseits begrenzt ist und andererseits die Inhalte auf ein lebenslanges Lernen ausgerichtet sein sollen. Dies bleibt nicht folgenlos für die unterrichtliche Arbeit in der Berufsschulstufe und bedeutet, dass es ein spezifisches Bildungskonzept für die Berufsschulstufe geben muss.

Grundzüge eines Bildungskonzepts der Berufsschulstufe könnten sein:

- Identitätsbildung
- Selbstbestimmung und Teilhabe
- Kommunikation und Schriftspracherwerb/erhalt
- Mathematik
- Leben und Wohnen
- Arbeit und Beruf
- Freizeit, Umwelt, Öffentlichkeit
- Mobilität
- Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität

Dieser Vorschlag für ein Bildungskonzept der Berufsschulstufe, wie es in ähnlicher Weise auch von Küchler/Trost 2002 bzw. Küchler 2006 insbesondere in deren integralem Ansatz, beschrieben wird, macht deutlich, dass damit nicht erst in der Berufsschulstufe begonnen werden kann, sondern er betrifft die gesamte Schule und „bedingt die Entwicklung eines umfassenden Schulprofils, bei dem stufenbezogene und stufenübergreifende Zielformulierungen unter Einbeziehung des gesamten Kollegiums zu erarbeiten sind“ (Küchler/Trost 2002, S. 19).

Ein Bildungskonzept wird im schulischen Alltag in einem Fächerkanon zu verorten versucht. Es sollte für jede Stufe einen individuellen Fächerkanon geben, welcher sich an der Lebenswelt der Schüler und an den Fächern der Regelschule orientiert. So richtet sich dieser Fächerkanon an den Bildungsbereichen des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte 2009, welche verstärkt für die Berufsschulstufe relevant sind, aus. Diese stimmen teilweise mit den Fächern der Hauptschule und der Förderschule (vgl. Bildungsplan der Förderschulen vom Mai 2008) überein bzw. sind

„strukturierte Entwicklungsgespräche“ aufgenommen.. Er soll ausdrücken, dass immer wieder Gespräche zwischen Eltern und Lehrern und nach Möglichkeit auch Schülern stattfinden. Inhalt dieses Austausches ist in der Berufsschulstufe vor allem die Zukunft des Jugendlichen mit geistiger Behinderung, er mündet in eine Form von Dokumentation.

diesen angenähert. Eine Orientierung an den Fächern der Realschule oder des Gymnasiums ist nicht sinnvoll, da deren Kanon zu sehr ins Detail geht und so ein vernetztes Lernen, wie es in den Fächerverbünden angelegt ist, nur schwerlich möglich sein wird.

Aus dem o.g. Bildungskonzept ergibt sich analog zum Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009 folgender möglicher Fächerkanon für die Berufsschulstufe:

- Deutsch
- Mathematik
- Religion
- Arbeitsgemeinschaft
- Fächerverbund Arbeit, Wohnen, Freizeit (beinhaltet v.a. die Bildungsbereiche Selbstständige Lebensführung, Mensch in der Gesellschaft und Natur, Umwelt, Technik) (vgl. Monz u.a. 2009)
- Mittagessen
- Musik, Kunst
- Thema
- Sport

Das folgende Beispiel soll verdeutlichen, wie ein Unterrichtsalltag auf Grundlage dieser Fächer aussehen kann (Monz u.a. 2009, S. 5):

Beispielstundenplan Berufsschulstufe

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|--------------|---------------|-------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| 1./2. | Deutsch | AWZ ⁵³ | Mathe | AWZ | Thema |
| 3./4. | Thema | AWZ | Religion | AWZ | Musik, Kunst |
| 5. | Mittagessen | Mittagessen | Mittagessen | Mittagessen | |
| 6. | Thema | AWZ | AWZ | AG | |
| 7./8. | Sport | AWZ | | AG | |

Der genannte Fächerkanon könnte mit folgendem Stufenprofil realisiert werden, wie es beispielsweise die ARBEITSGRUPPE BILDUNGSPROJEKT 2004 umschrieben hat:

- „Sich mit der Behinderung vor dem Hintergrund der eigenen Biografie auseinander setzen und Strategien des Managements entwickeln
- Planung und Vorbereitung des eigenen Lebens- und Berufsweges
- Erweiterung der Kenntnisse im Bereich der Kulturtechniken anhand realitätsnaher Inhalte
- Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung bei der Auswahl von schulischen Bildungsinhalten
- Übernahme von Verantwortung in Ämter, z.B. in der Schülermitverantwortung

⁵³ AWZ = Arbeit, Wohnen, Freizeit

- Annahme und Nutzung von kulturellen und integrativen Freizeitangeboten
- Kontaktaufnahme und Verständigung mit Menschen aus dem nachschulischen Bereich (Arbeitsstätten, Wohnen, Freizeiteinrichtungen, ehemalige Schülerinnen und Schüler)
- wirtschaftliches Planen und Handeln in Alltagssituationen
- Gestaltung eines Tagesablaufes, Wohnungspflege und Wohntraining
- Durchführung von Arbeitsprojekten, Betriebserkundungen und Betriebspraktika von unterschiedlicher Dauer
- Auseinandersetzung mit Freundschaft, Partnerschaft, Familie, Sexualität, Erwerb von partnerbezogenen Sozialkompetenzen
- Nutzung von Lernorten außerhalb der Schule, Mobilitätstraining
- Anwendung erlernter Kommunikationshilfen
- Beteiligung der Schüler und Eltern an Entwicklungsplanungen
- Aufbau regionaler Kooperationsstrukturen
- Erstellen von Qualifikationsnachweisen über Praktika und Lernangebote“ (S. 21)

Aufgrund des Fächerkanons und der Realisierung im Stufenprofil „ergibt sich auch ein spezifischer Raumbedarf, der vor allem Klassen- und Werkstatträume, hauswirtschaftliche Arbeitsräume und eine Trainingswohnung beinhalten muss“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 26).

Insgesamt wird offensichtlich, dass sich das Bildungskonzept der Berufsschulstufe recht deutlich von den Konzepten der anderen Stufen der Schule für Geistigbehinderte unterscheidet. Daher wäre es auch denkbar, die Berufsschulstufe ganz von der Schule für Geistigbehinderte abzukoppeln⁵⁴, um den besonderen Auftrag des Übergangs ins nachschulische Leben Lehrern wie Eltern bewusst zu machen. Dies beinhaltet zwei positive Nebeneffekte: Zum einen setzen sich die Eltern frühzeitiger mit der Ablösung von ihrem Kind auseinander, weil sie durch den Wechsel in andere Räumlichkeiten die Begrenztheit der Schulzeit deutlicher spüren. Auf der anderen Seite besteht eine realistischere Chance, erwachsgemäße Lernräume und Tagesstrukturen sowie angemessene Ansprache- und Umgangsformen in neuen Räumen umzusetzen. Diese sind aber auch nötig in einem Konzept, welches keine Auslagerung vorsieht. Für beide Schulorte gilt, dass das Siezen ab der Berufsschulstufe ein zusätzliches deutliches Zeichen sein könnte. Ebenso die Struktur des Unterrichts, welcher bevorzugt in Form von Projekten, Vorhaben, Betriebserkundungen und Praktika in unterschiedlichen

54 Möglichkeiten der Abkoppelung wären eine räumliche Trennung der Berufsschulstufe von den anderen Stufen oder in Form einer Extra-Schule, beispielsweise eine Berufsschule für Menschen mit geistiger Behinderung.

Feldern durchgeführt wird. Auch außerschulische Lernorte sind in diesem Zusammenhang wichtig, um zukünftiges Leben und Wohnen kennen zu lernen und erfahren zu können.

Da Selbstbestimmung und Teilhabe ein Bestandteil des Konzepts der Berufsschulstufe ist, sollten die Schüler bei der Auswahl und Planung von Unterrichtsprojekten mitwirken. Verstärkt kann ihre Teilhabe noch durch die Mitarbeit in einer gewählten Schülervertretung (SMV) werden. Schüler lernen dort Gremienarbeit kennen, außerdem lernen sie Verantwortung zu übernehmen (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 25; Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, S. 186/187), wie dies bereits in § 62 des Schulgesetzes (SMV) festgelegt ist. Aufgrund der Forderung von Menschen mit geistiger Behinderung nach mehr Selbstbestimmung kann dem § 62 Schulgesetz auch an Schulen für Geistigbehinderte Gehör gegeben werden.⁵⁵ Dieser Auszug aus dem Schulgesetz weist auf, dass die Schüler aller Schulen ein Mitwirkungsrecht haben, also auch der Schule für Geistigbehinderte. Legt man das Gesetz streng aus, so muss es sogar ab Klasse 5 in allen Schulen Schülervertreter geben. Die Sonderschulen sind nicht ausgenommen. In der Praxis wurde sich bislang gerne darum gedrückt, da man sich eine Mitbestimmung bei Schülern mit geistiger Behinderung nicht vorstellen konnte. Die Schüler haben jedoch ein Recht darauf, dass ihnen zugehört wird, auch wenn sie sich sprachlich nicht gut ausdrücken können. Eine weitere Möglichkeit, Teilhabe und Selbstbestimmung auch zu erfahren, wäre Schülern die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Belange, Vorstellungen und Wünsche mit den von ihnen gewünschten Gesprächspartnern zu besprechen (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 25; Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, S. 191) und so zum Beispiel zu einer Schulwegplanung zu gelangen.

Der Besuch der Berufsschulstufe ist auf drei Schuljahre angelegt. Dies bedeutet, dass sich die Planung für den einzelnen Schüler nach Möglichkeit über den gesamten Zeitraum erstrecken sollte und in Form von Dokumentationen (individuelle Entwicklungsgespräche, persönliche Zukunftsplanung, Praktikumsberichte, Zeugnisse) festgehalten werden. Nach Möglichkeit sollen die Schüler an der Erstellung dieser Dokumentationen beteiligt werden. „Selbst- und Fremdeinschätzungen ihrer Leistungen, Wünsche und deren angemessene Thematisierung können [...] dem Schüler dabei helfen, eigene Vorstellungen und Erwartungen deutlicher zu artikulieren, aber auch zu relativieren“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 26). Ebenso sollte den Schülern transparent gemacht werden, in welchem Kontext die jeweiligen Dokumentationen verwendet werden (Entscheidungen der Arbeitsagentur, Integrationsfachdienste, Arbeitgeber, medizinische Dienste, Sozialämter). Eine

⁵⁵ § 62 SMV (Schulgesetz)

„(1) Die Schülermitverantwortung dient der Pflege der Beteiligung der Schüler an der Gestaltung des Schullebens, des Gemeinschaftslebens an der Schule, der Erziehung der Schüler zur Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. (2) Der Wirkungsbereich der Schülermitverantwortung ergibt sich aus der Aufgabe der Schule. Die Schüler haben in diesem Rahmen die Möglichkeit, ihre Interessen zu vertreten und durch selbstgewählte oder übertragene Aufgaben eigene Verantwortung zu übernehmen.“

§ 63 (SMV) Schulgesetz

„Die Schüler wirken in der Schule mit durch die Klassenschülerversammlung und die Schülervertreter. Schülervertreter sind die Klassensprecher, der Schülerrat und der Schülersprecher. An allen Schulen wählen die Schüler ab Klasse 5 nach den Grundsätzen, die für demokratische Wahlen gelten, ihre Schülervertreter.“

adressatenbezogene Dokumentation enthält daher nicht nur Beschreibungen der Qualifikation des Schülers, sondern kann auch seinen Hilfebedarf skizzieren.

Federführend bei einem Konzept der Berufsschulstufe ist der Aufbau und Erhalt von Kooperationsstrukturen. Dabei sind die außerschulischen Partner⁵⁶ und insbesondere die Eltern des Schülers von großer Bedeutung. Eine kontinuierliche und transparente Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Schule für Geistigbehinderte⁵⁷ ermöglicht dem Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine von beiden Seiten getragene Begleitung in die nachschulische Lebenswelt und sichert so, dass die Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen nach Möglichkeit auch realisiert werden können.

4.4 *Ausblick*

Insbesondere die Berufsschulstufe der Schule für Geistigbehinderte prägt die Lebenswelt der Jugendlichen und begleitet in dieser Zeit viele anstehende Veränderungen. Sie ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass der Schüler sein nachschulisches Leben bewältigen und Zukunftsvorstellungen entwickeln kann. Dies soll im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt werden.

56 Da in dieser Arbeit die Rolle der Eltern, Lehrer und Schüler im Übergang näher beschrieben werden soll, wird auf die außerschulischen Partner nicht weiter eingegangen.

57 Eine konkretere Ausführung dazu findet sich in Kapitel 6.

5. Die Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung und ihre Veränderungen

Um die Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung näher beschreiben zu können, wird der Zugang über die Welt der Jugendlichen ohne Behinderung gewählt. Hierbei zeigt sich, dass das Jugendalter geprägt ist von vielerlei Veränderungen. Für OERTER sind zwei von diesen besonders auffällig. Die „eine bezieht sich auf die drastische und dramatische körperliche Veränderung, die äußerlich das Kind innerhalb von wenigen Jahren zum Erwachsenen verwandelt. Der andere Bereich umfasst die auffälligen eigenwilligen Einstellungen, Gefühle und Verhaltensweisen des Jugendlichen. So sieht man das Jugendalter als Zeit des ‚Sturm und Drang‘, der extremen Gefühlsschwankungen (‚himmelhochjauchzend – zu Tode betrübt‘) und der Rebellion gegenüber Sitte und Moral der Erwachsenen“ (Oerter in Oerter/Montada 1987, S. 265). Eigene „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst 1972) sind in dieser Zeit zu bewältigen. „Eine Entwicklungsaufgabe wird definiert als ein Bindeglied im Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen. Die Adoleszenz ist eine Phase, in der multiple Bewältigungsleistungen von den sich Entwickelnden gefordert sind. Sie beruhen sowohl auf Resultaten früherer Aufgabenbewältigung aus der Kindheit als auch auf Determinanten für die Auseinandersetzung mit künftigen Anforderungen des Erwachsenenalters“ (Joswig 2004, S. 9). SPECK fasst analog zu OERTER/MONTADA (1982, S. 112) „für die Periode der ‚Jugend‘ (18 - 22 Jahre)“, welche relevant für den Übergang in ein nachschulisches Leben ist, die Entwicklungsaufgaben wie folgt zusammen:

- „Autonomie von den Eltern⁵⁸
- Identität in der Geschlechtsrolle
- Internalisiertes moralisches Bewusstsein
- Berufswahl“ (Speck 1999, S. 333)

DREHER/DREHER (1997) ergänzen diesen Katalog noch um

- die Entwicklung einer Zukunftsperspektive.

SPECK begründet die „Entwicklungsaufgaben“ damit, dass „der Mensch sich bei diesem Sozialisationsvorgang allmählich aus der Abhängigkeit von der erzieherischen Autorität hin zur Selbstständigkeit des Wertens, Entscheidens und Handelns im Sinne der von ihm akzeptierten Normen löst“ (Speck 1999, S. 333).

⁵⁸ Hierin kann auch die Loslösung bzw. Ablösung vom Elternhaus verstanden werden.

KASTEN erwähnt in diesem Zusammenhang jedoch, dass eine eindeutige Alterszuschreibung für das Jugendalter abhängig ist von vielerlei Faktoren. Der junge Mensch kann trotz gleichen Alters auf verschiedenen Entwicklungsstufen stehen. Er nennt vier Aspekte für ungleiche Zuschreibungen:⁵⁹

„(1) In Abhängigkeit davon, ob der Blick auf körperliche, psychische oder soziale Veränderungen gerichtet wird, lassen sich ganz unterschiedliche Zeitmarken setzen für den Eintritt in die Pubertät und den Abschluss der Adoleszenz. [...]

(3) Es gibt Frühreife und Spätentwickler, d.h. große individuelle Unterschiede im Verlauf des Jugendalters. (4) Bei Mädchen fängt die Pubertät im Durchschnitt eineinhalb bis zwei Jahre früher an als bei Jungen“ (KASTEN 1999, S. 15).

Im „frühen Erwachsenenalter“ (23 - 30 Jahre) sind dann erste Ergebnisse des Sozialisationsvorgangs zu sehen. Hier werden dann die „Entwicklungsaufgaben“ wie folgt beschrieben:

- „Heirat
- Geburt von Kindern
- Arbeit/Beruf
- Lebensstil finden“ (SPECK 1999, S. 333)

SPECK beschreibt die Bewältigung der „Entwicklungsaufgaben“ als einen Prozess, der selbstverständlich so geschieht. Die Peer group⁶⁰ kann in diesem Zusammenhang eine große Hilfe sein, da sich altersgemäß über Zukunftsvorstellungen ausgetauscht werden kann, d.h. Überlegungen die Zukunft betreffend angestellt, eine Zukunftsperspektive entwickelt, Wege der Umsetzung durchdacht und einer Realitätsprüfung unterzogen werden können. Ebenso können Schwierigkeiten beim Bewältigen von „Entwicklungsaufgaben“ angesprochen werden.

Durch diese Veränderungen im Jugendalter und frühen Erwachsenenleben sowie durch die Bewältigung der „Entwicklungsaufgaben“ verändert sich die Lebenswelt des Jugendlichen bedeutend. Doch wie sieht das „Erwachsenwerden“ nun konkret aus?

59 Da der Autorin nur drei Aspekte wichtig sind, werden auch nur diese zitiert.

60 Peer Group bedeutet "Gruppe von Gleichaltrigen" bzw. "Gruppe von Gleichgestellten". Dieser Begriff geht zurück auf Charles H. Cooley (1864 - 1929), welcher beobachtet hat, dass insbesondere im Kinder- und Jugendalter die Orientierung stärker an Menschen ähnlichen Alters als an den eigenen Eltern stattfindet (vgl. Cooley 1909). Mitglieder einer Peer Group haben also ein ähnliches Alter, meist auch eine ähnliche soziale Herkunft und das gleiche Geschlecht. *Peer Groups* übernehmen bei Kindern und Jugendlichen eine wichtige Funktion und dienen zur Emanzipation vom Elternhaus. Sie sind ein Spielfeld, auf dem es möglich ist, eigene Grenzen auszutesten, den Umgang mit anderen zu lernen, den Übergang ins Erwachsenenleben zunächst im geschützten Raum der Gleichaltrigen zu erfahren. Darüber hinaus dienen sie auch dem gegenseitigen Austausch zum Beispiel über Probleme, beispielsweise bei Konflikten mit dem Elternhaus.

5.1 **Erwachsenwerden**

Der Entwicklungsweg des jungen Menschen über die Pubertät hat das Ziel des „Erwachsenwerdens“. Viele Schwierigkeiten müssen bewältigt und überwunden werden. Um erwachsen zu werden, muss ein Jugendlicher bereits in der Pubertät dreierlei leisten: Er muss

- körperlich reif werden (Geschlechtsreife)
- psychisch reif werden (geistig-seelische und sittliche Reife)
- sozial reif werden (Mündigkeit) (vgl. WALTER 1996, S.161)

„In dieser so genannten Reifezeit wird angenommen, dass Jugendliche parallel zur körperlichen Geschlechtsreife eine psychische Entwicklungskrise durchmachen, in der sie als trotzig, unsicher, labil und aggressiv erregbar gelten („Flegelalter“)" (WALTER 1996, S. 160). Die Ursache dafür liegt in der psychischen Verarbeitung der körperlichen Veränderungen des Jugendlichen. So kann es zu akuten Pubertätskrisen kommen, welche jedoch keinen chronischen Verlauf nehmen müssen.⁶¹

WOHLHÜTER (1996) nennt fünf Kernpunkte des Erwachsenwerdens:

- Zunahme einer persönlichen Bewusstheit
- Zunahme von Individualität
- Möglichkeit des Sich-Entscheidens insbesondere durch das Schaffen von Wahlmöglichkeiten
- Zunahme von Selbstständigkeit
- Ausbalancieren von individuellen Wünschen und Bedürfnissen einerseits und der äußeren Realität andererseits

und umschreibt damit nochmals in anderen Worten die Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972).

61 WALTER stellt fünf Aspekte dar, die dafür verantwortlich sein könnten (vgl. 1996, S.162/163):

1. Stimmungsschwankungen.
2. Schwanken zwischen aktivem Verhalten und Rückzug aus allen Aktivitäten in lustlose Lethargie.
3. Arroganz und Überheblichkeit können schlagartig in heftige Minderwertigkeitsgefühle umkippen.
4. Das eigene Aussehen wird überwichtig genommen und überaus kritisch mit Gleichaltrigen verglichen, v.a. was den Körper an sich betrifft.
5. Alle Werte und Gedankensysteme der Erwachsenen werden pauschal abgelehnt oder zumindest radikal-kritisch auf Echtheit und Widerspruchslosigkeit überprüft.

Am Ende des Prozesses des „Erwachsenwerdens“ steht das „Erwachsensein“. WALTER und HOYLER-HERRMANN definieren das „Erwachsensein“ wie folgt:

„Der Zustand der Reife als natürlich-organische Invariante des Erwachsenseins gilt unangefochten als erstrebenswertes Ziel. Der Erwachsene hat seine ‚Vorbereitungszeit‘ hinter sich und ist ein ‚reifer Mensch‘ mit ‚gefestigter Persönlichkeit‘. Er hat ‚ausgelernt‘, d.h. den erforderlichen Wissensvorrat an Kulturtechniken, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben, um als ‚vollwertiges‘ Mitglied seiner Gesellschaft mit der entsprechenden ‚Verhaltenssicherheit eines Erwachsenen‘ leben zu können“ (Walter und Hoyler-Herrmann 1987, S. 29).

Gerade dieses Bild des „fertigen Erwachsenen“ hindert insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung erwachsen zu werden bzw. als erwachsen zu gelten, da dies ein Bild ist, welches im vollen Umfang nicht erreicht wird und auch nicht erreicht werden kann. Eltern, Lehrer und Mitarbeiter in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen hindern oft auch unbewusst die Jugendlichen mit geistiger Behinderung daran, indem sie z.B. für sie entscheiden. Eine ebenso große Rolle spielt jedoch die fehlende Akzeptanz des Erwachsenseins des jungen Menschen mit geistiger Behinderung. Insbesondere von seinen Eltern wird er auch in diesem Alter immer noch gerne als Kind gesehen. WOHLHÜTER (1996) empfiehlt in diesem Zusammenhang, dass Männern und Frauen mit geistiger Behinderung „Erwachsenheit unterstellt“ wird. Er konkretisiert dies dabei wie folgt: „Das könnte bedeuten, dass ich meine Anrede und meine Sprache entsprechend gestalte, dass ich meine Gestik auf einen Erwachsenen hin orientiere, dass ich mein ganzes Verhalten und meine Umgangsform von dieser ‚Unterstellung‘ bestimmen lasse“ (Wohlhüter 1996, S. 192f.).

Diese unterstellte Erwachsenenheit beinhaltet gleichzeitig die Möglichkeit für den werdenden Erwachsenen mit geistiger Behinderung, dass er in seiner Entwicklung nicht stehen bleibt, sondern sich weiterentwickeln kann. Dazu benötigt er „situationsangemessene Freiräume“, wie WOHLHÜTER dies bezeichnet, in denen etwas ausprobiert werden kann, was die Entwicklung vorantreibt.

WOHLHÜTER fasst als Hilfestellung für das „Erwachsenwerden“ des Menschen mit einer Behinderung zusammen:

„Wir helfen dem Behinderten beim Erwachsenwerden um so mehr, je weniger wir etwas für ihn tun und je mehr wir etwas mit ihm zusammentun“ (Wohlhüter 1996, S. 193).⁶²

62 Dieser Satz hat m. E. auch besondere Bedeutung für die Ablösung des jungen Erwachsenen von Elternhaus und Schule, denn durch die Begleitung wird er unabhängiger und kann sich somit leichter lösen.

5.2 *Bedingungen des Erwachsenwerdens für Jugendliche und junge Erwachsene mit geistiger Behinderung*

Wie das Erwachsenwerden vonstatten geht, konnte das vorangegangene Kapitel skizzenhaft darlegen. Doch welche Auswirkungen dies konkret für den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung hat, soll das nun folgende Kapitel zeigen.

„Wir können zunächst davon ausgehen, dass geistig behinderte Kinder und Jugendliche in der Regel denselben schmerzhaften und stressvollen Umstrukturierungsprozess in der Pubertät und Adoleszenz durchleben wie ihre nichtbehinderten Altersgenossen auch, allerdings meist unter anderen Prämissen“ (WALTER 1996, S. 164).

Erschwerend kommt beim jungen Menschen mit geistiger Behinderung jedoch hinzu, dass er zwar, laut WALTER (1996), die gleichen Phasen von der späten Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter (vgl. Kasten 1999, S. 15) durchläuft, insbesondere wenn die Einteilung unter Berücksichtigung der „sexualbiologischen Reifeentwicklung“ erfolgt und das Sexualalter weitgehend dem Lebensalter entspricht. „Wobei mit RETT (1981) unter Sexualalter, das äußere Erscheinungsbild der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale verstanden sein soll und nicht unbedingt auch die ‚generative Potenz‘, (S. 134)“ (in WALTER 1996, S. 164). Zudem habe man davon auszugehen, dass „die kognitive Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben behindert sein mag, dass aber der Prozess des Selbstwerdens, die zentralen Bedürfnisse nach Loslösung von den bisher gültigen Autoritäten, vor allem den Eltern, hin zu mehr Unabhängigkeit, Selbstentscheidung und Selbsthandeln deutlich zu beobachten sind“ (Baumgart 1986 zitiert nach Speck 1999, S. 334). WALTER ergänzt die Position und meint, dass die „spielerische Versuch-Irrtum-Auseinandersetzung“ häufig aufgrund der „abhängigen Position“ nicht oder nur schwer möglich ist. Dabei wäre sie so nötig, wenn es darum geht, eine Lebensperspektive für die Jugendlichen zu entwerfen. Eng damit verbunden ist der Prozess des Ablösens, des Sich-Lösens, des Erlebens der Veränderungen. Insbesondere in der Pubertät, gestaltet sich dies bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung deutlich schwieriger und problembehafteter, beispielsweise hervorgerufen durch die Nicht-Beachtung des Lebensalters bzw. die starke Akzentuierung auf das Entwicklungsalter, da während der Kindheit eine deutlich höhere Abhängigkeit von den Eltern und anderen Bezugspersonen stattgefunden hat. Die Probleme „sind in der Regel umso größer, je weniger diese Veränderungen, z.B. durch eine gezielte Selbstständigkeitserziehung, durch ausreichende Gelegenheiten zu sozialem Lernen, vorbereitet wurden und je stärker der Widerstand – bewusst oder unbewusst – von Seiten derjenigen ist, die diese Selbstverwirklichungsansätze zu respektieren und zu unterstützen hätten“ (SPECK 1999, S. 334).

Doch genau hierin liegt das Problem. Obwohl Selbstbestimmung heute überall - vor allem seit dem Duisburger Kongress 1994 - thematisiert und gefördert wird, traut man den Jugendlichen mit geistiger Behinderung immer noch weniger zu als ihren Altersgenossen. Das hat zur Folge, dass ihnen kein Freiraum gelassen wird und die

Jugendlichen mit geistiger Behinderung deshalb weniger Möglichkeiten haben, eigene Erfahrungen zu sammeln, ihre Lebenswelt anders zu erleben und Entwicklungsaufgaben selbstständig zu bewältigen. Daher kann zusammengefasst werden, dass es Menschen mit geistiger Behinderung schwerer haben als andere erwachsen zu werden. Dies zeigt sich auch in dem besonderen Verlauf der Pubertät⁶³ bzw. in deren von der Norm abweichenden Schwierigkeiten und Problemen.

Auf diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass bei Menschen mit Behinderungen das Erwachsenwerden nur schwerlich synchron ablaufen kann. So mögen sie in einem Bereich erwachsener sein als in einem anderen. Darüber hinaus ist es denkbar, dass der junge Mensch in einem Bereich der Entwicklung gar nicht zum Erwachsensein kommen wird, da dies aufgrund seiner Behinderung nicht möglich ist. WOHLHÜTER (1996) spricht in diesem Zusammenhang von „ungleichzeitig erwachsen werden“. Dazu nennt er zwei Beispiele: „Der Behinderte kann körperlich erwachsen sein und kann in anderen Bereichen noch wie ein Kind sein. [...] Es wäre auch denkbar, dass der Geistigbehinderte im emotionalen Bereich viel erwachsener ist als einer, der im Intellektuellen dem Behinderten überlegen ist“ (Wohlhüter 1996, S. 190). Dieses „ungleichzeitig Erwachsenwerden“ muss einem Menschen mit geistiger Behinderung gestattet werden, was auch von WOHLHÜTER (1996) so betont wird.

5.3 *Veränderungen*

Im Laufe des Prozesses des Erwachsenwerdens ergeben sich für den jungen Menschen mit geistiger Behinderung einige markante Veränderungen. Im Folgenden soll insbesondere auf die Veränderungen am Körper, der eigenen Identität und der Selbstbestimmung eingegangen werden. Alle diese Faktoren haben dann Konsequenzen für den Erwerb von Sozialkompetenzen.

63 WALTER (1996) fasst einige behinderungsspezifische Pubertätsprobleme zusammen, welche gerade bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung besonders vorkommen.

1. Diskrepanz zwischen ‚Sexual-Alter‘ und Intelligenzalter
2. Infantile Regression
3. Identitätskrise und schmerzhaftes Erkenntnis einer behinderten Identität
4. Zunehmendes Körperbewusstsein
5. Erste Regelblutung und erster Samenerguss
6. Selbstbefriedigung
7. Frühe erotische Erfahrungen mit Gleichaltrigen

Dabei fällt auf, dass vor allem die Persönlichkeit und die Veränderungen am Körper und die damit zusammenhängenden Möglichkeiten zu Problemen führen.

5.3.1 Veränderungen am Körper

Insbesondere auf die körperlichen Veränderungen sollte ein Jugendlicher mit geistiger Behinderung vorbereitet werden, um sich mit seinem Körper identifizieren zu können und dessen Veränderungen zu begreifen. Denn nicht nur die Geschlechtsorgane verändern sich, sondern die Behinderung zeigt sich, auch für Außenstehende, im Verlaufe der Pubertät deutlicher und somit nimmt die Stigmatisierung zu. Diese Tatsache bleibt in zweierlei Hinsicht nicht folgenlos:

„Einerseits beginnen viele Jugendliche, sich selbst sehr stark zu genießen und sich noch mehr in die sowieso schon sozialbedingte Isolation des Außenseiters zurückzuziehen. Andererseits gehen auch Lehrer, Freunde, Erzieher und Eltern merklich auf Distanz, da mit dem Verlust des Naiv-kindlichen und hilflos Liebenswerten auch die spontane Bereitschaft der Bezugsperson nachlässt, das Kind in den Arm zu schließen und zu lieblosen. Ein Teufelskreis leidvollen Erwachens des zunehmenden Bewusstseins der Körperveränderungen“ (Walter 1996, S. 168)!

Dazu stellt sich nun die Frage, ob die Veränderungen am Körper die ebenso erwähnten Veränderungen der Persönlichkeit bedingen oder ob diese beiden Veränderungen unabhängig voneinander parallel nebeneinander existieren. Wenn durch ein verändertes Körperbild die Behinderung offensichtlicher wird, dann kann eine Auseinandersetzung mit derselben nicht ausbleiben. Und das bedeutet, dass es zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Identität kommt.

5.3.2 Identitäts- bzw. Persönlichkeitsentwicklung

Im Jugendalter wird verstärkt die Frage nach der eigenen Identität gestellt. Überlegungen zur Fremdwahrnehmung wie: „Wie nehmen mich andere wahr?“ sowie Überlegungen zur Selbstwahrnehmung wie: „Wer bin ich?“ „Wie bin ich?“ „Wie fühle ich mich?“ „Wie verhalte ich mich?“ stehen dabei im Vordergrund.

ARBINGER (1996, S. 26) legt die sensible Phase der Identitätsfindung im Jugendalter auf die Adoleszenz. BOHLEBER (1996, S. 9) zitiert ERIKSON (1959), welcher die Identitätsbildung in der Spätadoleszenz sieht. Laut KASTEN 1999 entspricht dies einem Lebensalter von 14 – 19 Jahren bei Mädchen bzw. 16 – 21 Jahren bei Jungen (vgl. S. 15). Somit findet die Identitätsfindung im Alter des Besuches der Berufsschulstufe statt, was mit einer Zukunftsplanung für den Jugendlichen auf den unterschiedlichsten Ebenen einhergeht. FEND (1991, S. Vff.) spricht in diesem Zusammenhang von der Ausbildung verschiedener Identitäten:

- Berufliche Identität
- Geschlechtsrollenidentität
- Politische Identitätsbildung
- Weltanschauliche Identität im Modus der Religion
- Selbstfindung im Modus der Gestaltung freier Zeit

Diese Ausbildungen von Identitäten sind vergleichbar mit den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben.

Auch Jugendliche mit geistiger Behinderung stellen in dieser Zeit die Frage nach ihrer Identität. Sie erleben und erkennen ihr Anderssein auf verschiedenen Ebenen und werten es mit Zurückgestelltsein. Dabei steht vor allem ihre Behinderung im Vordergrund. „Viele geistig behinderte Jugendliche überraschen ihre Eltern mit der bohrenden Frage: ‚Mama, Klaus sagt, ich sei behindert. Mama, was ist behindert?‘ (WALTER 1996, S. 166).“ Diese Aussage des Jugendlichen trifft die Eltern zum Teil bis ins Mark, da sie eventuell noch nicht verarbeitet haben bzw. verdrängt haben ein Kind mit einer Behinderung zu haben. Doch für den Jugendlichen steht die Verarbeitung mit sich und seiner Behinderung in der Pubertät im Vordergrund. Er sollte lernen sie anzunehmen und zu akzeptieren. Zusätzlich „ist anzunehmen, dass behinderte Jugendliche [...] ihrerseits denselben schmerzvollen Bejahungsprozess in der Pubertät durchmachen, um ihre Behinderung akzeptieren zu lernen [, wie ihre Eltern]. Gerade hierin werden sie aber allzu oft allein gelassen“ (WALTER 1996, S. 167). Wenn diese Äußerung von WALTER ihre Berechtigung hat, spielt dann das Thema „Behinderung“ bzw. „behindert sein“ z.B. in der Schule für Geistigbehinderte nur eine untergeordnete Rolle? Wissen die Jugendlichen mit geistiger Behinderung etwa gar nichts von ihrer Behinderung bzw., dass man sie für behindert hält? Oder noch gesteigerter: Halten Sie sich erst gar nicht für behindert? Deshalb soll im Folgenden der Behinderungsbegriff geklärt werden, in dem besonders auf die Sicht der Jugendlichen mit geistiger Behinderung eingegangen wird.

Exkurs: Klärung des Behinderungsbegriffs

Lange Zeit wurde bei der Klärung des Behinderungsbegriffs von der Definition der AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR) ausgegangen, welche 1992 in neunter Auflage das letzte Mal aktualisiert wurde und jahrelang in der Geistigbehindertenpädagogik als führend galt. Darin wird geistige Behinderung als eine wesentliche Beeinträchtigung des gegenwärtigen Leistungsvermögens gesehen. Gekennzeichnet wird dies durch ein signifikant unterdurchschnittliches intellektuelles Leistungsvermögen, welches übereinstimmend mit zusammenhängenden Beeinträchtigungen in zwei oder mehr der folgenden Bereiche sozialer Anpassung besteht: Kommunikation, Selbstversorgung, Wohnen, soziale Fertigkeiten, Teilnahme am öffentlichen Leben, Selbstbestimmung, Gesundheit und Sicherheit, funktionale Kulturtechniken, Freizeit und Arbeit. Geistige Behinderung tritt vor dem 18. Lebensjahr auf (vgl. American Association on Mental Retardation 1992, S. 5, übersetzt von der Autorin).

Aktuell wird bei der Definition von geistiger Behinderung bzw. bei der Beschreibung einer Sichtweise auf Menschen mit geistiger Behinderung von der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ausgegangen. „Laut ICD-10⁶⁴ festgestellte Intelligenzminderungen werden in der ICF als Folge von Beeinträchtigungen der Funktionen des Gehirns bzw. des Zentralnervensystems erklärt (Körperfunktionen/Körperstrukturen), die zu Schwierigkeiten bei Lern-, Denk- oder

⁶⁴ Klassifikation von Krankheiten in der Medizin

Gedächtnisprozessen führen (Aktivitäten) und als Konsequenz Einschränkungen der Teilhabe am mitmenschlichen Geschehen (Partizipation) nach sich ziehen können“ (Meyer 2003, S. 17). Somit wird anstelle eines „Disability-Konzepts“ von einem „Aktivitäts- und Leistungskonzept“ und anstelle eines „Handicapkonzepts“ von einem „Partizipationskonzept“ (an sozialen Vollzügen, Teilhabe, Eingliederung) gesprochen (vgl. STINKES 2003, S. 41)⁶⁵ Diese Beschreibung des Behindertenbegriffs wurde im SGB IX dahingehend verstärkt, dass das Ziel der Teilhabe an verschiedenen Lebensräumen in den Mittelpunkt rückt. „Nach § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX sind Menschen behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (SGB IX 2002, S. 8). Andererseits sieht die AAMR, was auch die DSM-IV⁶⁶ aufgreift, hierin eine Grenze im Alter von 18 Jahren. Die Begründung dafür sieht die AAMR am Status des nunmehr Erwachsenen (American association on mental retardation 1992, S. 6) und dadurch, dass das DSM-IV auch Intelligenztests zur Feststellung von gravierenden Beeinträchtigungen hinzuzieht, wie MEYER 2003 schreibt.

Was aber, wenn Jugendliche auf eine Definition von „geistiger Behinderung“ verzichten wollen? Diese für sie gar nicht existiert, da sie sich nicht als „geistig behindert“ ansehen? Das würde sich dann mit dem Ansatz von FEUSER 1996 zur geistigen Behinderung decken. FEUSER propagiert dabei in einem Artikel: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Er begründet es wie folgt:

„Es gibt Menschen, die *wir* aufgrund *unserer* Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem *wir* sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den *wir* als ‚geistigbehindert‘ bezeichnen. Geistige Behinderung kennzeichnet für mich einen phänomenologisch-klassifikatorischen Prozess, der allerdings schon in dem Moment, in dem er getätigt wird, von der Realität seiner Instrumentalisierung im historisch-gesellschaftlichen Kontext abstrahiert, sie nicht mehr bedenkt. *Die Aussage ‚geistige Behinderung‘ ist eine auf einen anderen Menschen hin zur Wirkung kommende Aussage schlechthin. Sie bezeichnet begrifflich eine gesellschaftliche und eine fachliche Realität, aber nicht die Individualität des Menschen, den wir mit diesem Begriff meinen*“ (FEUSER 1996, S. 18/19).

So wäre an dieser Stelle zu fragen, hat nicht jeder Jugendliche, ob mit oder ohne eine Behinderung, seine eigene Individualität? Und wird diese Individualität deshalb anders von ihm erlebt, weil wir ihn als „geistigbehindert“ bezeichnen bzw. so definieren? Was bedeuten solche Definitionen für einen Jugendlichen und seinen weiteren Lebensweg? FEUSER schreibt dazu: „Einmal als ‚geistigbehindert‘ klassifiziert, bedeutet in der Regel lebenslang die Einhaltung einer Lebensbahn, die einer Einbahnstraße gleicht und schließlich in einer Sackgasse mündet, aus der es kein Entrinnen aus eigener Kraft mehr gibt. [...] Aber wir testen einen Menschen und wissen, welchen Lebensweg er einzuschlagen hat und welche Bildung ihm zu ermöglichen oder vorzuenthalten ist“

65 Erste Ansätze in diese Richtung waren bereits von GOLL 1994 in seinem Aufsatz „Vom Defizitkatalog zum Kompetenzinventar“ propagiert worden.

66 Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen

(1996, S. 22). Des Weiteren fragt sich FEUSER (1996, S. 23) in diesem Zusammenhang, was uns die Sicherheit gibt, „so genau zu wissen, was in den Gehirnen der Kinder und Jugendlichen vorgeht, die wir in die Schulen für Geistigbehinderte verweisen?“ Das BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE versucht deshalb einen anderen Zugang, indem es deutlich macht, dass Vorstellungen, Beschreibungen oder Bilder über Menschen mit geistiger Behinderung ständig wechseln, Umschreibungen oder Definitionen einander ablösen (vgl. 2004, S. 10). Das bedeutet, dass es eben doch nicht so einfach ist einer Person eine geistige Behinderung zuzuschreiben. Mehr noch: „Der in Begriffe gepresste Entwurf über den Menschen birgt die Gefahr in sich, dass der Mensch dem Entwurf ähnlich gemacht wird“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 10), wie FEUSER 1996 dies ja befürchtet.

Genau aus diesem Grund wird der Versuch gemacht „Geistige Behinderung“ anders zu beschreiben. Das BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE tut dies, indem es von dem Menschen ganz allgemein ausgeht. Jeder Mensch wird mit unterschiedlichen Voraussetzungen und in unterschiedlichen Lebenslagen geboren. Er wächst auf in sehr unterschiedlichen Verhältnissen, hat Beziehungen zu anderen Menschen, erfährt Liebe und Geborgenheit oder Abweisung und Misstrauen, erlebt Unterstützung und Hilfe. Es kann also keiner ohne Bezüge und Beziehungen zu anderen Menschen, Systemen und Strukturen leben. Die Verhältnisse, in denen der Mensch lebt, bestimmen häufig seine Erwartungen und Anforderungen, die an ihn gerichtet werden. Da sich die Verhältnisse ändern können, ändern sich auch die Möglichkeiten zu leben, zu handeln und sein Leben zu gestalten. Davon hängt auch ab, wie zufrieden wir mit unserem Leben sind (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 14).

Wenn diese Sichtweise auf das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt eingenommen wird, dann scheint begreiflich, warum der Begriff „geistige Behinderung“ nicht ausdrückt, was ein Mensch hat oder ist. Er drückt vielmehr „ein Verhältnis des einzelnen Menschen zu Erwartungen, Anforderungen, Systemen und Strukturen, Unterstützungsmöglichkeiten und Ressourcen sowie zu Normen und anderen Menschen“ (Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009, S. 9) aus. „Geistige Behinderung ist daher ein Zustand, der von all diesen Komponenten abhängt und keine Wesenseigenschaft eines Menschen wie blaue Augen oder dunkle Haare“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 14). So subsumiert FEUSER in diesem Zusammenhang: „Für den Menschen [hier den Jugendlichen mit geistiger Behinderung] ist es so ‚normal‘ ‚behindert‘ zu sein, wie es ‚normal‘ ist, nicht ‚behindert‘ zu sein“ (1996, S. 23/24). Oder anders formuliert gilt für die Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg: „Sie berücksichtigt, dass geistige Behinderung immer relativ ist und subjektiv erlebt wird“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 14).

Falls Jugendliche dennoch Probleme mit der Akzeptanz ihres Andersseins haben und trotz FEUSER noch Personen mit geistiger Behinderung existieren, ist es besonders wichtig, dass bei einer näheren Beschreibung eines beeinträchtigten Menschen auch keine negativen Klassifikationen verwendet werden, so dass sich der Wandel im Denken über Menschen mit geistiger Behinderung in der Wortwahl wieder findet. Deshalb stellt sich die aufreibende Frage, wie man Menschen mit Beeinträchtigungen oder besonderen Bedürfnissen am besten benennen kann.

„Die ICF verwendet den Begriff ‚Behinderung‘, um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert. Aus vielen Gründen bevorzugen einige den Begriff ‚Menschen mit Behinderungen‘, andere ‚behinderte Menschen‘ zu verwenden. Unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Meinungen, steht es der WHO nicht zu, hier die eine oder andere Sprachform zu wählen. Stattdessen bestärkt die WHO den wichtigen Grundsatz, dass Menschen ein Recht darauf haben, so genannt zu werden wie sie es wünschen“ (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI 2002, S. 159).

GOLL (1994, S. 139) schlägt hierzu vor, dass man von „Schüler, Arbeiter, Gärtner etc. ohne weiteren Zusatz“ sprechen soll.

Für diese Arbeit gilt der gleiche Grundsatz. Dennoch sei zu bemerken, dass es sich m. E. in erster Linie um Menschen und erst dann um deren Qualifizierung handelt. Daher wird der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ bevorzugt und somit benutzt. Gleichwohl sollte bei dieser Begriffswahl vermieden werden, dass der Anhang „mit geistiger Behinderung“ mit einer besondern Last des einzelnen Menschen assoziiert wird. Er stellt einen Begleiter dar, welcher ihm trotz allem eine Teilhabe am Leben unter möglichst normalen Bedingungen zusammen mit anderen selbstbestimmt ermöglicht.

5.4 Konsequenzen für die Lebenswelt des Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung

„Geistige Behinderung ist mit einer Beeinträchtigung der intellektuellen oder kognitiven Funktion verbunden, welche die Bewältigung von situativen Anforderungen und Erwartungen erschweren kann. Aber wie und ob ein Mensch mit geistiger Behinderung sein Leben aktiv gestalten kann, hängt davon ab, ob eine entsprechend neugierige und pädagogisch kreative Umwelt engagierte Hilfen, Assistenzen und Unterstützungssysteme ermöglicht“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 14/15). Schon allein deshalb ist das Thema Selbstbestimmung und Teilhabe für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung so wichtig.

Damit die Lebenswelt der Jugendlichen von ihnen aus gedacht werden kann, bedarf es eines vom Menschen mit Behinderung ausgehenden Verständnisses von Behinderung, welches die aktive Teilhabe des Jugendlichen auch möglich macht, wie es im SGB IX formuliert ist. Es muss von ihm aus gedacht werden und gemeinsam mit ihm müssen

seine Perspektiven für ein nachschulisches Leben betrachtet werden. Was dies konkret bedeuten soll, versuchten BOBAN/HINZ darzulegen. BOBAN/HINZ (1999, S. 3 - 5) haben dazu Postulate innerhalb eines integrativen Verständnisses von „Behinderung“ aufgestellt, welche unabdingbar sind, wenn die Zukunftsperspektiven des Schülers überlegt und geplant werden. In einer späteren Veröffentlichung sprechen HINZ/BOBAN (2000, S. 27) in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe und -politik, indem sie das traditionelle Verständnis der „Behinderung“ als ein rehabilitativ-sonderpädagogisches Paradigma sehen und das integrative Verständnis von „Behinderung“ als ein integratives Paradigma betrachten, welches bereits schon 1997 von BARLSEN/HOHMEIER so beschrieben wurde.

| | Rehabilitativ-sonderpädagogisches Paradigma | Integratives Paradigma |
|---|---|---|
| Grundlage | – Theorie der Andersartigkeit | – dialektische Theorie von Gleichheit und Verschiedenheit |
| Menschenbild | – Anderswertigkeit – Primat v. Defizit und Passivität – ›behindert‹ sein (und bleiben) – (Hirnorganischer) Defekt, Schaden, (›IQ‹-) Mangel, (Entwicklungs-) Defizit – ganz andere Bedürfnisse – Fürsorge, Stellvertretung, Abhängigkeit | – Gleichwertigkeit – Primat von Kompetenz und Aktivität – (in der Entwicklung) ›behindert‹ werden – auf sich wechselseitig beeinflussenden inneren und äußeren Bedingungen basierende Entwicklung – gleiche und verschiedene Bedürfnisse – Selbstbestimmung und Abhängigkeit (bei allen) |
| Lernen und Entwicklung | – Primat der Förderbedürftigkeit – pädagogische Führung und Betreuung – pädagogische Aggressivität – Lernen nur von spezialisierten Erwachsenen – Arbeit an Problemen, Therapie – Ticks, Stereotypen | – Balance von Akzeptanz und Entwicklungspotential – pädagogische Assistenz und Begleitung – pädagogische Zurückhaltung – Anregung durch Gleichaltrige und Erwachsene – Unterstützung von Entwicklung, evtl. auch durch Therapie – sinnvolle, logische (Re-)Aktion |
| Folgen für Bildung und Erziehung | – Schutz in der Gruppe Gleicher – möglichst homogene Lerngruppen – Verpflichtung zu zielgleichem Lernen – gezielte, individuelle optimale Förderung – Wissen, was das Beste ist – didaktische Reduzierung, ›Prinzip der kleinen Schritte‹ – Maßnahmen und Regelungen durch andere | – Reibung in der Gruppe Verschiedener – möglichst heterogene Lerngruppen – Offenheit für zielgleiches und zieldifferentes Lernen – gemeinsame Lernsituationen mit individualisierten Angeboten – Beobachten, auf der Welle mitgehen – Offenheit für gemeinsame Situationen und Erfahrungen – individuelle Maßstäbe, individuelle Schritte |
| Folgen für das Bildungssystem | – (differenzierte) Integration von Behinderten in die allgemeine Schule – Sonderpädagogische Förderzentren mit stationären und ambulanten Aufgaben – sonderpädagogischer Förderbedarf als individueller Begriff – Zuweisung von Ressourcen zu Personen – Sonderpädagogik als spezielle, ausdifferenzierte Pädagogik | – gemeinsames Leben und Lernen für alle in heterogenen Lerngruppen – Sonderpädagogische Förderzentren als ambulanter integrationsunterstützender Dienst – sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff – Zuweisung von Ressourcen zu Institutionen – Sonderpädagogik als spezielle, komplementäre und subsidiäre Pädagogik |
| Folgen für Interaktion | – klare Machtverteilung – Denken und Arbeiten für... – Entscheidungen durch Fachleute – Stellvertretung, Fremdbestimmung – Tabuisierung des Themas ›Behinderung‹ – Elternarbeit | – Empathie und Dialog – Reflexion und Gespräch mit... – gemeinsame Entscheidungen – Unterstützung bei Selbstbestimmung – Zeugenschaft für Bearbeitung des Themas ›Behinderung‹ – Kooperation mit Eltern |
| Folgen für Diagnostik | – Feststellung objektiver Gegebenheiten – Status klären – Entwicklung erfassen – hierarchische Testsituation – Planung von Maßnahmen – Platzierungsentscheidungen | – Einigung über Erfahrungen – Zugang finden – Logik verstehen – Einschätzung des Unterstützungsbedarfs – Planung von Aktivitäten – persönliche Zukunftsplanung |

Abbildung 10: Sonderpädagogisch-rehabilitatives und integratives Paradigma aus HINZ/BOBAN 2001, S. 27

Bei genauerem Studieren der Tabelle fällt auf, in welche Richtung sich die Beschreibung aus Sicht von HINZ und BOBAN geändert hat. Das „integrative Paradigma“ gibt einen Horizont auf den Menschen mit Behinderung frei, welcher u.a. geprägt ist von „Gleichwertigkeit“ und „Selbstbestimmung“. Insgesamt wird der Eindruck vermittelt, dass der Mensch mit Behinderung verbindlicheren Anschluss an die Welt der Menschen ohne Behinderung erhält. Somit werden auch die Bedürfnisse eines Menschen mit einer Behinderung ernst genommen, was sich hinter Beschreibungen wie „gemeinsames Leben und Lernen für alle in heterogenen Lerngruppen“, „gemeinsame Entscheidungen“, „persönliche Zukunftsplanung“ versteckt. Dies alles scheinen Bedingungen zu sein, welche die Lebenswelt der Jugendlichen mit geistiger Behinderung begünstigen, wenn es um deren Zukunftsperspektive geht. Sie werden in diesem Ansatz von HINZ und BOBAN ernst genommen und haben die Chance aktiv einbezogen zu werden, so weit es eben für sie möglich ist. Trotz aller positiven Folgen, welche dem Jugendlichen mit geistiger Behinderung durch diesen Ansatz zum Vorteil werden, sollte vor einer „Schwarz/Weiß-Malerei“, die sich darin m. E. versteckt, gewarnt werden. Es gibt nicht nur das „Böse“ und das „Gute“, sondern innerhalb der beiden beschriebenen Paradigmen finden sich sicherlich vielfältige Schattierungen. Dies wird insbesondere in den genannten Folgen für die Diagnostik deutlich und dort vor allem zwischen „Platzierungsentscheidung“ und „persönlicher Zukunftsplanung“. Vor dem Instrument der „Persönlichen Zukunftsplanung“ gab es verschiedene Ideen und Wege, den Jugendlichen mit geistiger Behinderung auf seine Zukunft nach der Schule vorzubereiten, sei es durch Praktika, im Gespräch usw. Die Zeit des „Über-seinen-Kopf-hinweg-Entscheidens“, also beispielsweise eine „Platzierungsentscheidung“ zu treffen, ist deutlich länger her als die Anwendung des Instruments der „persönlichen Zukunftsplanung“. Trotzdem sei an dieser Stelle nochmals betont, dass die Beschreibung des „Integrativen Paradigmas“ für die Jugendlichen mit geistiger Behinderung für deren Zukunft eine viel versprechende Chance bietet vor allem hinsichtlich der Mit- und Selbstbestimmung sowie der Teilhabe und diese sich sicherlich positiv auf die Identitätsfindung auswirkt. Doch was meint Selbstbestimmung und Teilhabe genau? Warum sind gerade diese beiden Begriffe so entscheidend für die Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung?

5.4.1 Selbstbestimmung und Teilhabe

Anfang der Achtzigerjahre gab es eine große Diskussion um die Normalisierung und Integration. Mitte der Neunzigerjahre fand ein Paradigmenwechsel statt. Nicht mehr die Normalisierung war Gegenstand der Diskussion, sondern insbesondere durch den Duisburger Kongress der Lebenshilfe 1994 mit dem Thema „Ich weiß doch selbst was ich will!“ rückte die Selbstbestimmungsdiskussion in den Mittelpunkt⁶⁷, welche bis zum heutigen Tag existiert und vielerorts kontrovers diskutiert wird. Ursache dafür ist sicherlich auch die veränderte Wahrnehmung der Menschen mit geistigen Behinderungen selbst. Durch die Normalisierungs-, Integrations- und Inklusionsdiskussion konnten sie ihr „Selbst“ entdecken. Sie konnten erfahren, dass sie auch dazu gehören, ja sogar Teil dessen sind. Dies hatte mit Sicherheit Auswirkungen auf ihre Identität und machte es dadurch auch leichter eine Forderung nach mehr Selbstbestimmung zu formulieren. Doch was genau wird nun eigentlich unter dem Begriff „Selbstbestimmung“ verstanden?

Der Begriff der Selbstbestimmung kann in seine zwei wesentlichen Bestandteile zerlegt werden. Während der Begriff des „Selbst“ sich auf die Person bezieht und soviel heißt wie „meine Person betreffend“, kann unter „bestimmen“ die Festlegung einer Richtung, eines Zieles und eines Weges verstanden werden (vgl. HAMBURGER, GÜNTNER 2001, S. 78). In dem Begriff „Selbstbestimmung“ steckt aber auch das Wort „Stimme“, was die Assoziation hervorruft, dass die Person die Stimme erheben soll, um etwas zu bestimmen. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die Schüler der Schule für Geistigbehinderte lernen ihre Stimme zu benutzen bzw. kommunizieren zu können.⁶⁸ Für FRÖHLICH bedeutet Selbstbestimmung, „dass jemand Ziele selbst festlegt, insbesondere die Ziele, die ihn selbst betreffen“ (Fröhlich 2000, S. 8). Könnte in diesem Zusammenhang dann nicht auch von Autonomie⁶⁹ gesprochen werden? Doch ist eine

67 Im Zuge der Selbstbestimmungskampagne - insbesondere seit der Duisburger Erklärung im Jahre 1994 - beginnt sich die Rolle der Menschen mit einer Behinderung in der Gesellschaft und somit auch die der Schüler und Schülerinnen zunehmend zu ändern. Menschen mit geistiger Behinderung fordern u.a.:

- Wir möchten mehr als bisher unser Leben selbst bestimmen. Dazu brauchen wir andere Menschen. Wir wollen aber nicht nur sagen, was andere tun sollen. Auch wir können etwas tun. Wir können Verantwortung übernehmen (Kernaussagen der Duisburger Erklärung).
- Wir entscheiden mit! Wir wollen Entscheidungen selbst treffen. Zu oft entscheiden andere für uns in Dingen, die unser eigenes Leben betreffen. Manchmal sogar ohne uns zu fragen. (Positionen, Wünsche und Forderungen geistig behinderter Menschen zur Vorlage beim Bundespräsidenten am 12. Mai 2000, <http://www.lebenshilfe.de/markteing/InfoMmB/Forderungen/forder.htm> {29. August 2001}).
- Wir möchten wählen können, wo wir arbeiten; in der WfB oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Dazu brauchen wir ein Recht auf Arbeitsassistenz bei Ausbildung und Arbeit. (Positionen, Wünsche und Forderungen geistig behinderter Menschen zur Vorlage beim Bundespräsidenten am 12. Mai 2000, <http://www.lebenshilfe.de/markteing/InfoMmB/Forderungen/forder.htm> {29. August 2001}).
- Wir möchten die Wahl haben, wo und wie wir wohnen; mit den Eltern, zu zweit oder mit Freunden, im Wohnheim, in einer Außenwohngruppe oder Wohngemeinschaft. Es soll auch betreutes Wohnen geben (Positionen, Wünsche und Forderungen geistig behinderter Menschen zur Vorlage beim Bundespräsidenten am 12. Mai 2000, <http://www.lebenshilfe.de/markteing/InfoMmB/Forderungen/forder.htm> {29. August 2001}).

Alle die hier angesprochenen, geforderten Punkte sind entscheidend, wenn es darum geht, eine Zukunftsperspektive innerhalb der Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu entwickeln.

68 Dazu gehören auch Formen der „Unterstützten Kommunikation“.

69 autos (griechisch) bedeutet selbst

vollständige Autonomie überhaupt möglich bzw. denkbar? Sind wir nicht Einflüssen ausgesetzt, die diese unmöglich machen? Gerade deshalb müsste vor allem innerhalb der sonderpädagogischen Diskussion Selbstbestimmung nicht einseitig gefordert werden, sondern man sollte sich in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen stets bewusst sein, dass jeder Mensch „sein ganzes Leben lang in unterschiedlicher Gewichtung in einem spannungsvollen Zusammenhang von Autonomie und Abhängigkeit, von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung steht“ (Weiß 2000, S. 121). Dies bedeutet, dass es für keinen Menschen ein ausschließlich selbstbestimmtes Leben gibt, sondern jeder Mensch in unterschiedlichem Ausmaß immer auch fremdbestimmt wird. Doch was hat dies nun für Konsequenzen für die Lebenswelt eines Jugendlichen mit geistiger Behinderung? FORNEFELD geht davon aus, dass die Realisierung von Selbstbestimmung heute eine zentrale Aufgabe der Sonderpädagogik darstellt. Allerdings sieht sie Selbstbestimmung und Erziehung in einem gewissen Widerspruch zueinander stehend, weshalb sie die Umsetzung der Selbstbestimmung im Kontext von Erziehung und Bildung als schwierig bezeichnet (vgl. Fornefeld 2000, S. 27). Nach WEISS wird das Verhältnis zwischen Fachleuten und Menschen mit Behinderungen im Zuge der Selbstbestimmung oftmals pauschal und dadurch einseitig als ein Assistenz-Verhältnis gesehen. Im Hinblick auf die Schule und damit auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und das Entwickeln einer Zukunftsperspektive erscheint dies jedoch nicht hinreichend, wenn man bedenkt, dass die Aufgabe von Erziehung lautet, „die jeweils nachwachsende Generation in die kulturelle Welt der jetzigen Generation mit ihren Werten, Normen und Sinntraditionen einzuführen, darin zu beheimaten und sie gleichzeitig für ihre eigene Zukunftsgestaltung freizugeben“ (Weiß 2000, S. 125). Insgesamt wird deutlich, wie schwierig es ist, dem Auftrag der Selbstbestimmung nachzukommen, zu kontrovers sind die Ansichten darüber bzw. zu häufig wird der Begriff kritisiert. Dies könnte einer der Gründe sein, warum zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Teilhabe, das „Dazugehören“ proklamiert wurde.

Der Mensch mit geistiger Behinderung „kämpft“ nun nicht mehr nur um Selbstbestimmung, sondern er spricht sich auch für das Recht auf Teilhabe am Leben der Gesellschaft aus. Dies wird durch den Gesetzgeber im SGB IX § 1 „Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ nochmals besonders unterstützt: „Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken.“ (SGB IX, § 1). Besondere Verstärkung bekam das Gesetz durch den Kongress der Bundesvereinigung Lebenshilfe im September 2003 „Wir wollen mehr als nur dabei sein! – Menschen mit Behinderung und ihr Recht auf Teilhabe“ und die dort beschlossene Dortmunder Erklärung (aus: Geistige Behinderung 4/03 S. 281 – 283 oder <http://www.lebenshilfe.de/content/stories/index.cfm?key=957> [Stand 11. 08. 2004]).

Hierbei wird Teilhabe wie folgt definiert:

„Teilhabe bedeutet mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger – auch, wenn ein Mensch mit Behinderung sehr viel Hilfe braucht. Jede und jeder hat das Recht, „mittendrin“ in der Gesellschaft zu leben. Auch eine schwere Behinderung ist kein Grund dafür, ausgeschlossen zu werden. [...] Es ist nicht gut, über Teilhabe nur zu reden. Wir tun etwas und fordern, Menschen im Alltag zu beraten und zu unterstützen auf dem Weg der Teilhabe. Es ist notwendig, Brücken zu bauen in die Gesellschaft, in die Gemeinde. Ratgeber und Brückenbauer zu werden, ist eine wichtige Aufgabe.“

Besonders vertieft wurden diese Forderungen für Menschen mit schweren Behinderungen in einem Folgekongress der Lebenshilfe im September 2005 mit dem Titel: „Wir gehören dazu! Teilhabe von Menschen mit schweren Behinderungen als Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik“. In dem dort entstandenen „Magdeburger Appell“ wurde festgehalten, dass Menschen mit schweren Behinderungen **„das Recht auf Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, unabhängig von Art und Ausmaß der Beeinträchtigung [haben]! Ihnen steht ein uneingeschränktes Wunsch- und Wahlrecht zu, welche Hilfen sie in Anspruch nehmen!“** Darüber hinaus wurde festgehalten, dass **„die Leitideen Normalisierung, Integration/Inklusion und Selbstbestimmung [...] im Lebensalltag von Menschen mit sehr hohem Hilfebedarf wirksam werden“** müssen (aus <http://www.lebenshilfe.de/content/stories/index.cfm?key=2070>, (30.10.2005)).

Das SGB IX verweist in seinen Erläuterungen zum § 1 auf ein aktives Einbringen der eigenen Fähigkeiten. „Die Vorschrift zielt also [...] darauf ab, so weitgehend wie immer möglich die eigenen Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, und damit auch zur Selbsthilfe, zu stärken, zu unterstützen und eine möglichst selbstständige Lebensführung zu ermöglichen“ SGB IX, S. 28f.).

Wichtig in diesem Zusammenhang aber ist nochmals mit Blick auf Kapitel 3, dass „die Forderungen erwachsener Menschen, aber auch Jugendlicher mit geistiger Behinderung nach einem selbstbestimmten Leben die Familie vor besondere Herausforderungen stellen. Problemlösungen sollten durch einen **Trialog** zwischen dem behinderten Menschen, seinen Eltern und der Schule bzw. einem Dritten angestrebt werden. Bei nicht lösbaren Konflikten unterstützt der Dritte die Position des Menschen mit Behinderung“ (vgl. Seifert 2001, S. 2).

Doch damit Selbstbestimmung überhaupt geschehen kann, bedarf es des Erwerbs von bestimmten (Sozial-)Kompetenzen, damit diese Forderung nicht im luftleeren Raum steht.

5.4.2 (Sozial-)Kompetenzen⁷⁰

„Sozialkompetenzen werden definiert als Handlungskompetenzen, die ein sozial-kommunikatives Handeln über unterschiedliche Inhalte in spezifischen Situationen ermöglichen“ (Euler u.a. 2004, S. 4).

Sozialkompetenzen sind demnach eine wesentliche personale Voraussetzung für das Gelingen von Kommunikation. Sie spielen eine Rolle bei den Themen Mitbestimmung, Mitwirkung und Selbstständigkeit. Sozialkompetenzen sind u.a. notwendig, um im Beruf Erfolg zu haben. Schafft es beispielsweise ein Jugendlicher mit geistiger Behinderung pünktlich zu sein, so lassen sich seine Zukunftsvorstellungen leichter realisieren, d.h., er erhält eher eine Chance auf einen Beruf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Daher ist der Erwerb von Sozialkompetenzen wichtig. Sie tragen dazu bei, dass die Veränderungen, welche die Lebenswelt des Jugendlichen mit sich bringt, leichter zu bewältigen sind. Dadurch wird seine Identität gefestigt und mehr Selbstbestimmung wie auch Teilhabe möglich. Doch die Sozialkompetenzen alleine reichen nicht aus, wenn es um die Bewältigung der Lebenswelt eines Jugendlichen mit geistiger Behinderung geht. KLEINBACH fasst in Anlehnung an WAGENSCHNEIDER 1965 (S. 11; S. 465; S. 521) zusammen, was Kompetenz für einen Menschen bedeutet:

„In einer kontingenten und komplexen Wirklichkeit, in der vieles möglich ist, muss ich mich orientieren, mit ihr umgehen können, vorgefundene Lebenspraxis verstehen, mitvollziehen und gestalten. Deshalb gibt es keine Sozialkompetenz ‚an sich‘, keine allgemeine kommunikative Kompetenz, keine abstrakte Medienkompetenz und keinen sozial kompetenten Menschen. Ich muss in meiner Lebenswirklichkeit gewissermaßen Fuß fassen, indem ich ein angemessenes Sensorium für diese entwickle. Wir erfahren etwas über uns und unsere Lebenswelt, in der wir täglich Auswahl und Entscheidungen treffen müssen“ (Kleinbach 2004, S. 3).

Diese Annahme gilt m. E. selbstverständlich auch für Jugendliche mit geistiger Behinderung und deren Lebenswelt. Deshalb hat die Schule für Geistigbehinderte, insbesondere in der Berufsschulstufe, den Auftrag den Schülern Kompetenzen zu vermitteln, welche ihnen eine Lebenswelt ermöglichen, die ihre Zukunftsvorstellungen realistisch werden lassen und ihnen einen Lebensweg nach ihren Vorstellungen eröffnen. So können sie besser mit den Veränderungen umgehen und werden in ihrer Identität gefestigt (vgl. hierzu auch den Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009).

⁷⁰ In der Literatur ist vor allem die Rede von Sozialkompetenzen (Euler, Reemtsma-Theis 2004, Dumpert u.a. 2003). Doch insbesondere für die Bewältigung der Lebenswelt eines Jugendlichen mit geistiger Behinderung scheinen m. E. eine Vielzahl von weiteren Kompetenzen vonnöten, um Zukunftsvorstellungen zu realistischen Zukunftsperspektiven werden zu lassen.

Um mitbestimmen zu können, am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können und um „dazu zu gehören“ müssen die Verantwortlichen in der Erziehung, also die Lehrer, aber vor allem auch die Eltern, einen „Katalog“ aufstellen, welcher es den Jugendlichen mit geistiger Behinderung ermöglicht, soziale, lebenspraktische und berufsbezogene Kompetenzen zu erwerben. In Orientierung an das BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE scheinen folgende Fragestellungen wichtig:

- Wie kann die Identität, Selbstsicherheit und die Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln gefördert, gestützt und gestärkt werden? Welche Strukturen, Handlungsräume und Organisationsformen bieten sich dafür an?
- Für den persönlichen Bereich (Identität) wird die Ablösung von der Kindheitsrolle zum Erwachsenen vordringlichste Aufgabe. Wie wird Verantwortung und Pflichtenübernahme eingefordert? Wie wird der Jugendliche mit geistiger Behinderung *entscheidungsfähig*? Und wie gehen die Verantwortlichen damit um, das heißt wie viel Entscheidung wird zugelassen?
- Ein realistisches Selbstbild wird durch das Erkennen der eigenen Fähigkeiten, aber auch der eigenen Schwächen aufgebaut. Dabei bleibt eine Auseinandersetzung mit der Behinderung bzw. Beeinträchtigung des jungen Erwachsenen, verbunden mit eventuellen schmerzlichen Erfahrungen, nicht aus. Wie und wodurch kann er in dieser Phase unterstützt werden?
- Dort wo es um zukünftiges Arbeiten, Wohnen und Leben der Jugendlichen mit geistiger Behinderung geht, haben die Verantwortlichen oftmals wenig konkretes Wissen und meist wenig Erfahrung. Es ist ihre Aufgabe die Kompetenzen zu vermitteln, welche es den Jugendlichen mit geistiger Behinderung möglich machen, Perspektiven zu entwickeln.
- Die Angebote der Berufsschulstufe, welche der Lebenswelt der Jugendlichen mit geistiger Behinderung entsprechen, orientieren sich an *Selbstbestimmung* und *Teilhabe*, *Kommunikation*, *Mobilität*, Umgang mit *Mengen und Größen* sowie *Zeit*. Wie kommen diese als Zielorientierungen in unterrichtlichen Handlungsfeldern vor, ohne dass sie nur als zu bearbeitende Themen gesehen werden, sondern als zu erwerbende Kompetenzen für die nachschulische Lebenswelt? (in Orientierung an das Bildungsprojekt G 2004, S. 24)

Ausgerüstet mit diesen erworbenen Kompetenzen könnte es gelingen, dass die Jugendlichen mit geistiger Behinderung Zukunftsvorstellungen entwickeln, welche realisierbar sind. Doch inwieweit Wunsch und Wirklichkeit vielleicht gerade durch die erworbenen Kompetenzen, die gewonnene Identität und den höheren Grad an Selbstbestimmung und Teilhabe, auseinander klaffen, wird das folgende Kapitel zeigen.

5.5 Zukunftsvorstellungen

„Die einzige Zeit, die wir wirklich beherrschen, ist die Zukunft. Sie können wir nach unseren Wünschen formen.“

Balthasar Gracian y Morales

Jugendliche mit geistiger Behinderung äußern ähnliche Vorstellungen über die Gestaltung ihrer Zukunft wie Jugendliche ohne geistige Behinderung. Die Hürden, die sie zur Realisierung dieser Wünsche überwinden müssen, sind jedoch deutlich höher. Der gesellschaftlich bedingte Mangel an Entfaltungsmöglichkeiten sowie psychische und physische Abhängigkeiten von den Betreuern (Eltern, Lehrpersonal) lassen ein selbstbestimmtes Leben nur sehr schwer zu. Trotzdem sollte der Jugendliche mit geistiger Behinderung zwischen verschiedenen Alternativen auswählen und darüber hinaus Visionen entwickeln können. Eine große Rolle spielt hierbei die Außenorientierung des Jugendlichen, d.h. der Grad der Ab- bzw. Loslösung von Elternhaus und Schule.

Die Zukunftsvorstellungen von Schülern der Schule für Geistigbehinderte wurden m. W. bisher kaum untersucht. Die Konzentration von Untersuchungen lag hierbei eher auf der Arbeitsstelle nach der Schule. Eine Untersuchung der Zeitschrift „ohrenkuss“ aus dem Jahr 2000 (N = 45) zum Thema Arbeit nahm sich der Aufgabe erstmals an und ergab u.a., dass von zehn Schülern mit Down-Syndrom fünf einen Traumberuf nennen konnten und fünf mehrere Berufe nannten bzw. noch keine Ahnung hatten und erst sehen mussten, was für Möglichkeiten es geben könnte. Konkrete Berufsvorstellungen der Schüler beruhten meist auf Praktikaerfahrungen.⁷¹

Das Ergebnis dieser Untersuchung zeigt, dass die Schüler durchaus Vorstellungen entwickeln können, was Ihre (berufliche) Zukunft betrifft. Nützlich sind dabei Erfahrungen in unterschiedlichen Praxisfeldern, denn dadurch können die Schüler ihre Vorstellungen konkretisieren. Eine weitere, wichtige Prämisse ist, dass die Zukunft der Schüler geplant werden muss, es sollte eine Perspektive für den Schüler gezeichnet werden. Ob er diese dann schlussendlich so verfolgt, darf durchaus offen bleiben.

71 Aus der Untersuchung von Katja de Bragança, Brigit Mosimann und Katja Weiske Angela Fritzen, Svenja Giesler und Marc Lohmann Unveröffentlichtes Dokument 2001 (siehe auch Weiske, Katja u.a. 2001):

Traumberuf der Schüler

Von den 10 Schülern des Kollektivs äußern fünf einen konkreten Traumberuf, die anderen können sich entweder mehrere Traumberufe vorstellen oder sind sich in ihrer Berufsvorstellung noch nicht sicher.

Die konkreten Berufsvorstellungen beruhen z.T. auf Praktikumserfahrungen, z.B. möchte ein Schüler in einer Druckerei in irgendeiner Form mit Papier arbeiten (er hat ein entsprechendes Praktikum in einer beschützten Werkstatt gemacht), ein anderer möchte Koch werden (ebenfalls Praktikum), „weil wir Geld verdienen, alles macht Spaß“. Eine Schülerin möchte Tierärztin werden, eine andere Kindergärtnerin. Der Traumberuf einer weiteren Schülerin ist „Bildmalerin“.

Die anderen Schüler haben noch nicht die Vorstellung *des einen* Traumberufs. Sie äußern z.T. mehrere Berufe, z.B. wie eine Schülerin: „Fußballspielerin, Kellnerin, Sanitäterin, Tierärztin“, oder wie ein männlicher Schüler: „Rennfahrer oder Schauspieler“. Eine weitere Schülerin, die schon etwas konkretere Vorstellungen hat, schreibt: „entweder in der Bücherei oder mit dem Computer arbeiten“. Keine genaue Vorstellung hat eine Schülerin, die zu der Frage nach dem Traumberuf äußert: „in die Werkstatt gehen, habe noch keine Ahnung, muss erst mal sehen“.

Vorstellungen, Pläne, Überlegungen und insbesondere Träume werden immer mal wieder verworfen. Aber gerade aus diesem Grund ist es wichtig Pläne zu entwerfen, Perspektiven aufzuzeigen, um für den Schüler Wahlmöglichkeiten zu schaffen. Das Medium, welches dafür gebraucht wird, sind die unterschiedlichsten Formen „Schülerorientierter Planung“. Diese sollen idealerweise in enger Zusammenarbeit mit den Eltern des Schülers mit geistiger Behinderung angegangen werden. Deshalb werden sie in Kapitel 6.1.2 näher vorgestellt.

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass es innerhalb der Zukunftsvorstellungen immer wieder zu einer Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit kommen kann. Schauen wir uns dazu einige Lebensbereiche näher an, die für Jugendliche an der Schwelle zum Erwachsenwerden hohe Bedeutung haben.

5.5.1 Beruf

Die realistische Einschätzung zukünftiger Berufschancen wird bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung häufig zum Balanceakt. Einerseits haben sie oft „kindlich anmutende“, realitätsfremde Berufsvorstellungen wie Autorennfahrer, Feuerwehrmann, etc., andererseits sind sie sich ihrer vielfältigen Möglichkeiten nicht bewusst und ergeben sich dann in das ihnen von außen zugedachte berufliche Schicksal, z.B. in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Aber auch die Umsetzung ganz „normaler“ Berufswünsche ist bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung nicht einfach. Hier sind die Mitmenschen im Umfeld (Eltern, Lehrer) gefordert, dem Jugendlichen eine realistische Einschätzung seiner Berufswünsche zu ermöglichen, Wünsche zu kanalisieren und in eine für den Jugendlichen sinnvolle, ihn ausfüllende und wenn möglich sichere Tätigkeit münden zu lassen. Gerade „die subjektive Sicherheit oder Unsicherheit den angestrebten Schulabschluss oder Beruf zu bekommen [...] [hat einen] entscheidenden Einfluss auf die Gesamtbefindlichkeit des Jugendlichen und auf seine Einschätzung der gesellschaftlichen und persönlichen Zukunftsperspektiven“, so die SHELL-STUDIE (Linssen, Leven, Hurrelmann 2003, S. 73).

Trotz vieler Bemühungen, Jugendliche mit geistiger Behinderung auch anderweitig in das Berufsleben zu integrieren, besuchen im Durchschnitt 66%⁷²-72,2%⁷³ aller Schulabgänger der Schule für Geistigbehinderte die WfbM. Doch diese Zahl sagt noch nichts Konkretes über den Berufswunsch eines Jugendlichen mit geistiger Behinderung aus, sondern gibt nur an, wer in der WfbM arbeitet.

Die folgenden zwei Untersuchungen sollen exemplarisch aufzeigen, welche beruflichen Perspektiven es für Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung außerhalb der WfbM geben könnte.

72 Der LWV (Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern) nimmt an, dass in den Jahren 2001 – 2010 34% aller Schulabgänger der Schule für Geistigbehinderte nicht in den Arbeitsbereich der WfbM eintreten werden (vgl. Konzeption Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt des LWV, Stuttgart 2003, S. 12)

73 Auf dieses Ergebnis kam KÜCHLER in seiner Befragung der beteiligten Projektschulen zum Verbleib der Schüler nach dem Verlassen der Schule für Geistigbehinderte. Es wurde dabei der Zeitraum 1992 – 2000 berücksichtigt (2006, S. 239).

HOHMEIER/MAIR (1999, S. 114/115) bemerken in ihrer Untersuchung vorab, dass „die Zugehörigkeit eines Arbeitsplatzes zu einer bestimmten Branche [...] nicht unbedingt Rückschlüsse auf die dort ausgeübte Tätigkeit [zulässt]. Deshalb wurde [...] eine Einteilung der Tätigkeiten vorgenommen, die sich stärker an den *Inhalten* orientiert.“ Dies ergibt folgende prozentuale Verteilung:

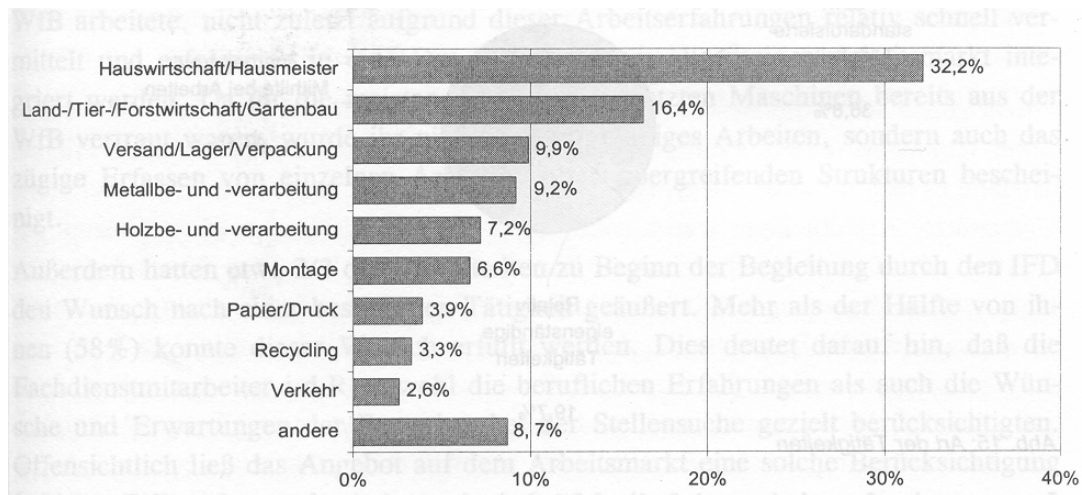


Abbildung 11: Tätigkeitsbereiche unterstützter Arbeitnehmer N = 328 aus HOHMEIER/MAIR 1999, S. 115

Auffällig ist der große Bereich der Kategorie „Hauswirtschaft/Hausmeister“. Ursache dafür ist laut HOHMEIER/MAIR (1999, S. 115), „dass eine Vielzahl der Arbeiten nicht den vorhandenen Kategorien zuzuordnen war. Zusammengefasst wurden hier Tätigkeiten wie z.B. Nahrungszubereitung, Pflege-, Aufräum- und Reinigungsarbeiten sowie einfache Wartungs- und Reparaturarbeiten. [...] Hauptsächlich waren diese Stellenbeschreibungen im Gastronomie- und Hotelgewerbe anzutreffen, aber auch in Handel und Handwerk. Insgesamt war eine Zuordnung zu den Bereichen nicht immer eindeutig möglich.“ Hierbei stellt sich m. E. die Frage, ob es sinnvoll war, die Tätigkeitsbeschreibungen zugunsten von Wirtschaftsbereichen aufzugeben.

Eine spätere Untersuchung von TROST/KÜHN zeigt diesbezüglich, dass ein anderes Bild (in untenstehender Grafik) entsteht, wenn die vermittelten Arbeitsverhältnisse nach Wirtschaftsbereichen aufgeführt werden. „Handwerk, Baugewerbe und industrielle Produktionsstätten sind ebenso vertreten wie unterschiedliche Bereiche des Dienstleistungssektors“ (Trost/Kühn 2001, S. 127). Dabei zeigt sich, dass es keinen markanten Schwerpunkt bei den vermittelten Arbeitsverhältnissen gibt, wie dies HOHMEIER/MAIR herausfanden.

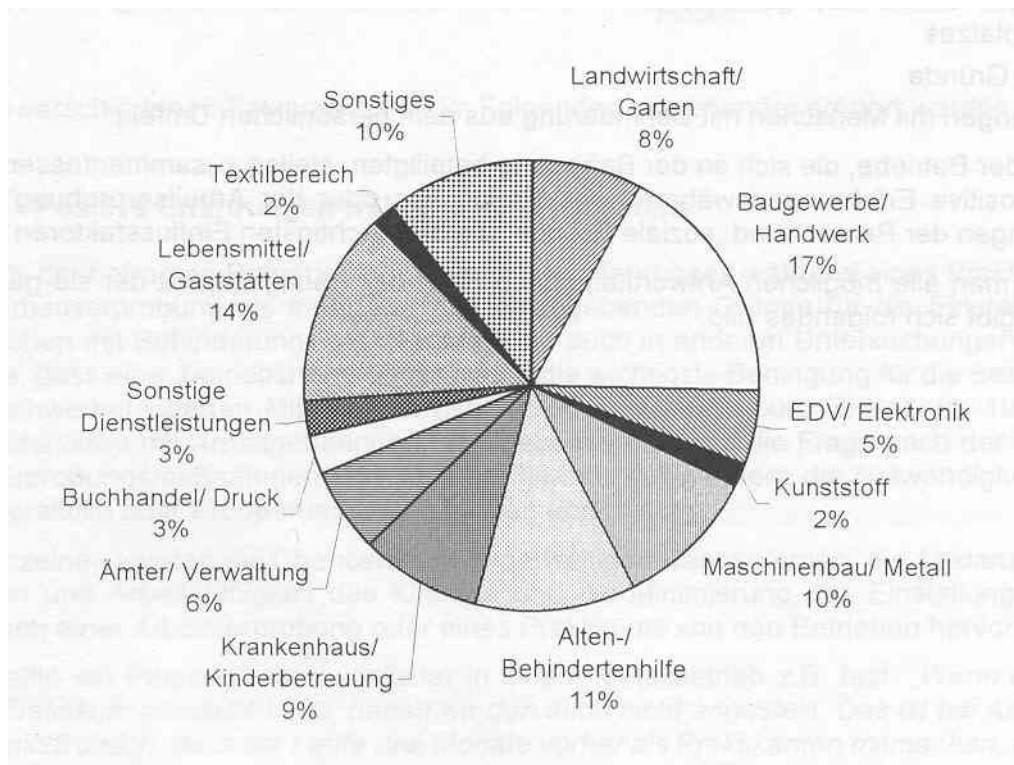


Abbildung 12: Vermittelte Arbeitsverhältnisse nach Wirtschaftsbereichen (N = 115) aus TROST/KÜHN 2001, S. 127

Beiden Untersuchungen gemein ist, dass die Menschen mit geistiger Behinderung ihre Arbeit in den Betrieben in der Regel in dem Bereich von Hilfs- und Anlern Tätigkeiten ausüben.

Was sich jedoch die Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu Beginn ihrer Berufsfindung wünschen, lässt sich anhand dieser Zahlen nicht feststellen. Ein eventuell früherer Wunsch, der sich aus Gründen mangelnder Realisierbarkeit nicht verwirklichen ließ, wird durch die Statistik nicht erfasst.

Eine wichtige Institution auf dem Gebiet der „Berufsfindung“ ist der Integrationsfachdienst⁷⁴. Er versucht Berufswünsche auf die Verwirklichung hin zu prüfen. Dazu benutzt der Integrationsfachdienst die Methode von „Praktika“, so dass die Jugendlichen Erfahrungen in ihrem Berufsfeld sammeln können. Diese Praktika, welche auch von Schulen für Geistigbehinderte und Werkstätten für behinderte Menschen angeboten werden, geben dem Jugendlichen die Möglichkeit, Einblicke in verschiedene Berufsfelder zu gewinnen, bevor er sich festlegen muss, in welche Richtung sein Engagement vertieft werden soll. Gleichzeitig bietet ein solches Praktikum auch die Chance, von manchen Berufsträumen Abschied zu nehmen, da bemerkt wird, dass sich der Beruf in der Praxis doch nicht bewährt.

⁷⁴ Integrationsfachdienste sind Dienste Dritter, die im Auftrag der Agentur für Arbeit, der Rehabilitationsträger und der Integrationsämter bei der Durchführung der Maßnahmen zur Teilhabe von Menschen mit (schweren) Behinderungen am Arbeitsleben beteiligt werden. Begriff, Aufgaben, Beauftragung und Finanzierung sind durch das SGB IX (§§ 102 und 109ff.) sowie die Schwerbehinderten-Ausgleichsabgabeverordnung (§§ 27a und 28 SchwbAV) geregelt (in Anlehnung an: Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen http://www.integrationsaemter.de/webcom/show_lexikon.php?wc_c=558&wc_id=187 (30.10.2005))

Doch es gibt für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung nach Ende seiner Schulzeit nicht nur die Entscheidung zwischen allgemeinem Arbeitsmarkt und Werkstatt für behinderte Menschen. Auch Förderlehrgänge im Anschluss an die Schule für Geistigbehinderte oder eine Helferausbildung erweitern das Auswahlpektrum der Jugendlichen mit geistiger Behinderung.

Es stellt sich hierbei jedoch die Frage, ob den Jugendlichen mit geistiger Behinderung bei ihrer beruflichen Zukunftsvorstellung die Konsequenzen und Bedingungen der verschiedenen Alternativen von Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten bewusst sind und sie diese bedenken. Werden sie nicht vielmehr einen Beruf erlernen wollen und erst sekundär an den Ausbildungsverlauf denken? Beschäftigungsmöglichkeiten für Jugendliche mit geistiger Behinderung sind vorhanden, es bedarf jedoch gewisser Anstrengungen, sie in die Praxis umzusetzen. So kann etwa aus einem „Autorennfahrer“ ein zufriedener Mitarbeiter in einer Kfz-Werkstätte werden.

5.5.2 Wohnen

Während nahezu alle Jugendlichen früher oder später der elterlichen Wohnung den Rücken kehren, sieht es mit der Ablösung bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung anders aus.

Laut SEIFERT: „[...] ist davon auszugehen, dass etwa die Hälfte aller geistig behinderten Menschen von ihren Angehörigen betreut wird“ (Seifert 1998, S. 163).

Ob diese Tatsache nun damit zusammenhängt, dass sich die Eltern nicht von ihrem Kind lösen können oder der junge Mensch mit geistiger Behinderung nicht ausziehen will, lässt sich allein anhand der Statistik nicht klären.

Eine psychologische Komponente gegenseitiger Abhängigkeit von Eltern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung kann deshalb nur vermutet werden. Fehlende gesellschaftliche Rahmenbedingungen für einen Auszug sind ein weiterer Grund für das Verweilen im Elternhaus.

So gibt das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung im vierten Bericht der Bundesregierung über „die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation“ (1998) an, „dass eine große Zahl erwachsener behinderter Menschen noch im Elternhaus lebt, weil andere Wohnangebote nicht verfügbar sind oder nicht dem individuellen Hilfebedarf entsprechen“ (S. 84).

Neben der Betreuung im Elternhaus ist eine ebenso große Zahl Menschen mit geistiger Behinderung in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe untergebracht.

„Nach einer Hochrechnung von Stichprobenergebnissen durch INFRA-TEST (1995) leben in der Bundesrepublik Deutschland rund 94.000 Menschen mit geistiger Behinderung (überwiegend Erwachsene) in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. Nur rund 6% dieses Personenkreises wohnt gemeindeintegriert in betreuten Gruppen- oder Einzelwohnungen, über 90% wird in Heimeinrichtungen mit Rundumversorgung betreut, 1% in Dorfgemeinschaften, fast 2% in sonstigen Wohnformen. Für den Rest gibt es keine Angaben“ (Seifert 1998, S. 163/164).

Auch bei der Gesamtheit aller Menschen mit Behinderungen in Beschäftigungsverhältnissen steht die stationäre Unterbringung in Heimen im Vordergrund. „Über die Hälfte aller Wohnplätze [Wohnheime für Erwachsene] bundesweit lassen sich diesen Wohnformen zuordnen [...]. Eine **selbstständigere Lebensführung** ermöglichen demgegenüber bundesweit nur etwa 15 v.H. aller Wohnplätze.“ (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1998, S. 85).

Die folgende Tabelle verdeutlicht das Angebot:

| Art der Angebote | Anteil an allen Plätzen in v. H. | | | |
|--|----------------------------------|------|--------|--------|
| | West | Ost | Berlin | gesamt |
| Wohnform für Erwerbstätige (einschl. Werkstätten für Behinderte) . . . | 36,3 | 42,0 | 34,5 | 36,9 |
| Wohnen mit sonstiger Beschäftigung oder Förderung außerhalb der Wohngruppe | 15,9 | 19,2 | 17,5 | 16,3 |
| Wohnen mit integrierter Beschäftigung/Förderung | 11,7 | 13,8 | 14,4 | 12,1 |
| Wohnen mit ganztägigem Pflegeangebot | 12,1 | 10,0 | 3,6 | 11,5 |
| Außenwohngruppen | 6,7 | 4,1 | 1,8 | 6,2 |
| Internate von Bildungstätten | 5,0 | 3,0 | 0,6 | 4,6 |
| Wohngemeinschaften . . . | 3,9 | 1,7 | 15,8 | 4,2 |
| Betreutes Einzel- oder Paarwohnen | 3,5 | 3,0 | 7,7 | 3,6 |
| sonstige (Trainingswohngruppen, Dorf-/Stadtgemeinschaften, Servicehäuser, Feierabendheime) | 4,8 | 3,3 | 4,0 | 4,6 |

Abbildung 13: Statistik aus dem vierten Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation (Hrsg. vom BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG 1998, S. 86)

Dabei gibt es noch viele andere Wohnformen für geistig behinderte Menschen. Nur werden diese in unzureichender Zahl angeboten. Auch ist die Vielfalt des Angebots nicht in den Köpfen der Betroffenen präsent. GÖBEL (1998, S. 28 - 36) hat zusammen mit Menschen mit geistiger Behinderung eine Arbeitshilfe erstellt, in welcher die verschiedenen Möglichkeiten des Wohnens aufgezeigt werden:

- „**Das Leben im Elternhaus, bei Geschwistern oder anderen Angehörigen**
- **Das Leben im Wohnheim**
- **Das Leben** in einer **Außenwohngruppe** oder Wohngemeinschaft
- **Betreutes Wohnen:** Wenn man **als Paar** in der **eigenen Wohnung** lebt
- **Wohnen mit Hilfe:** Wenn man **alleine** in der **eigenen Wohnung** wohnt“

Dabei wurden neue Prägungen, wie das gemeindeintegrierte Wohnen, hier vor allem das Eltern-Kind-Wohnen⁷⁵, die Wohngemeinschaft mit geistig behinderten und nichtbehinderten Bewohnern⁷⁶, die Familienpflege⁷⁷ auch im Rahmen von Dorfgemeinschaften sowie das unterstützte Wohnen⁷⁸ nicht berücksichtigt.

Folgende Grafik soll die möglichen Formen des Wohnens und ihre Voraussetzungen dafür kurz zusammenfassend vorstellen.

75 Hierbei ist das Zusammenwohnen von Eltern mit geistiger Behinderung und ihren Kindern gemeint.

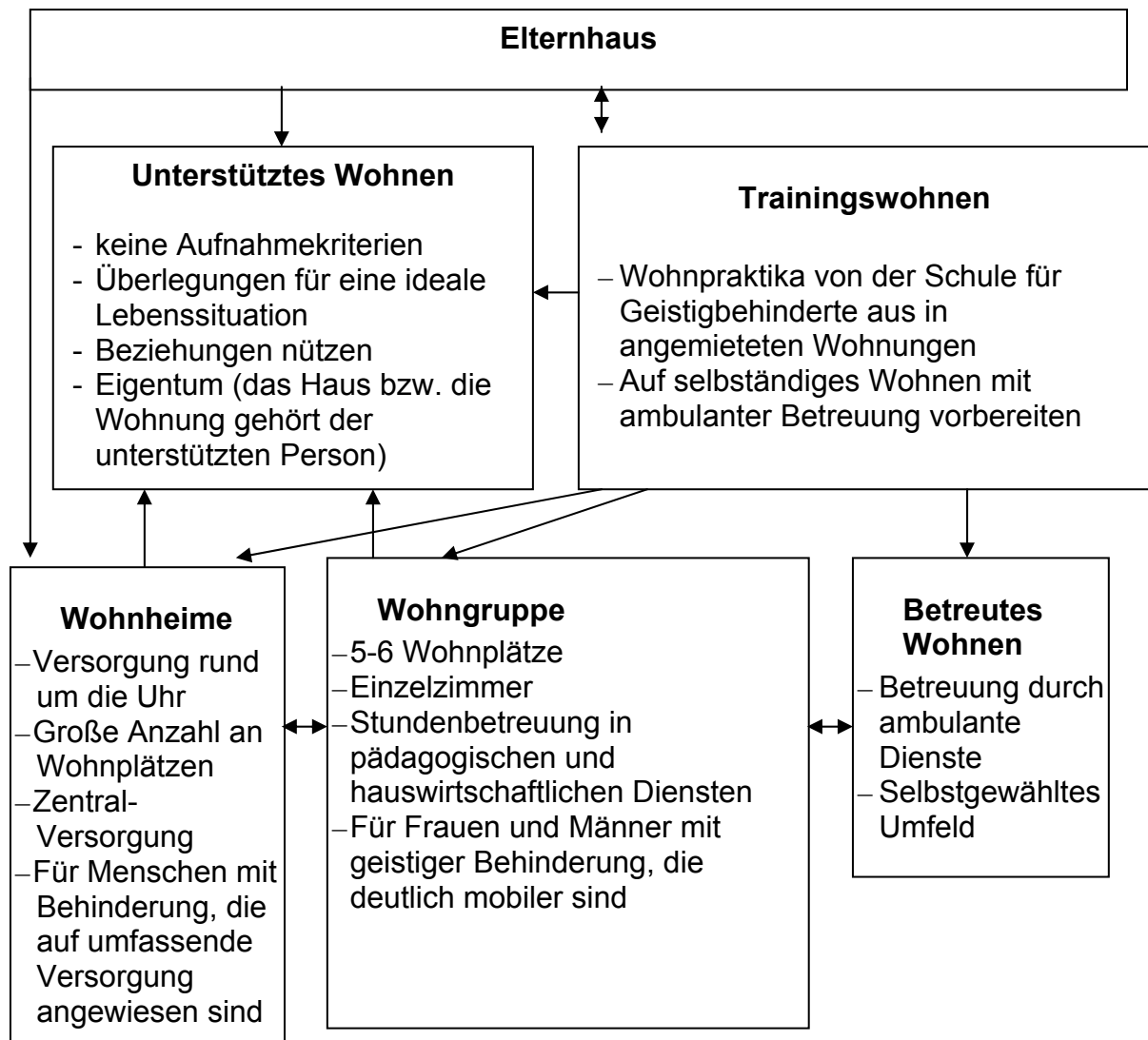
76 Vor allem zwischen Menschen mit Behinderung und Studierenden, besonders aus sozialen Studiengängen.

77 Mit Familienpflege ist hier das Leben eines Menschen mit Behinderung in einer Familienpflegestelle gemeint. Konkret heißt das, dass er oder sie als Gast in einer Familie leben, welche wiederum professionelle Unterstützung durch ein Familienpflegeteam erhält. Derzeit gibt es im LWV-Verbandsgebiet Baden-Württemberg mit seinen 600 Gemeinden rund 500 Familienpflegestellen (vgl. LWV-spezial, Heft 4, März 2003, S. 17 ff.).

78 „Unterstütztes Wohnen ist nicht ein bestimmtes Modell, kein Zauberwort. Es ist eine bestimmte Art Menschen wahrzunehmen und ihnen dabei zu helfen, genau die Unterstützung zu bekommen, die sie brauchen, um genau so leben zu können, wie sie das wünschen“ (KLEIN 2003, S. 43). Dabei ist entscheidend, dass es keine Aufnahmekriterien gibt und die Wohnung dem Menschen mit Behinderung gehört, d.h. er Eigentümer bzw. Mieter dieser Wohnung ist.

Worin der Unterschied zwischen „betreutem“ und „unterstütztem“ Wohnen liegt, lässt sich nicht ganz klären. Es scheint, als ob „unterstütztes Wohnen“ gegenüber „betreutem Wohnen“ einfach der modernere Ausdruck sei, da das Wort "Betreuung", das z.B. auch im Zusammenhang mit dem "Betreuungsgesetz" auftaucht, oft assoziiert wird mit "Entmündigung" und "Fremdbestimmung", während das Wort "Unterstützung" stärker den Assistenzgedanken und das Recht auf Selbstbestimmung unterstreicht.

Formen des Wohnens



Diese Formen können in folgenden Konzeptionen berücksichtigt werden:

Konzeptionen des Wohnens

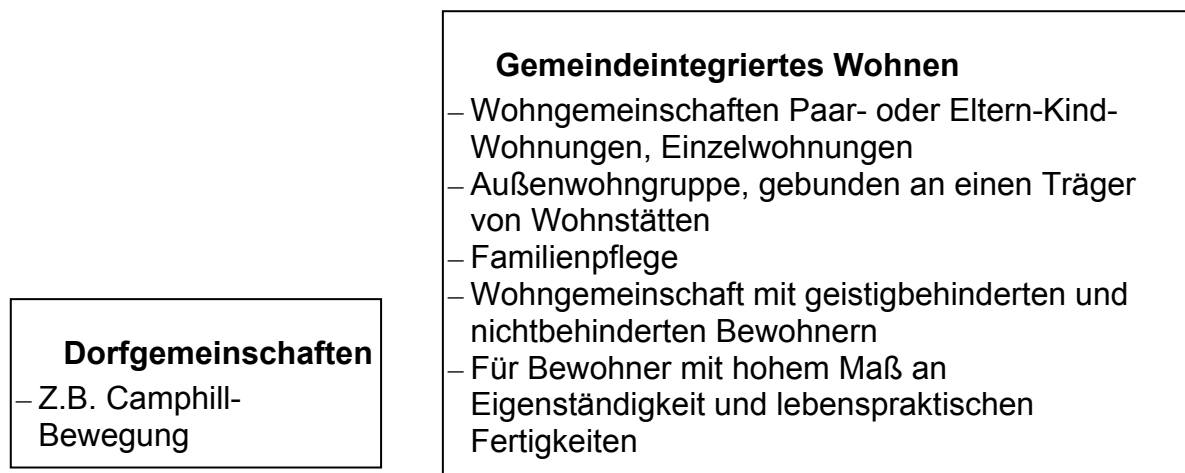


Abbildung 14: Formen und Konzeptionen des Wohnens

Ob diese Formen bzw. Konzeptionen allerdings den Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung entsprechen, müsste überprüft werden. Es ist wahrscheinlich, dass ihnen besondere Formen des Wohnens in der Breite des Angebots nicht präsent sein werden und es bei ihnen erst einmal um die Entscheidung „Leben bei den Eltern oder nicht“ gehen wird. Hinzu kommt, dass „die genannten Wohnformen jedoch bisher kaum in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen, so dass behinderte Menschen nicht immer die Möglichkeit haben, ihre Wohn- und Lebensorte selbst zu wählen; das betrifft sowohl das in einer Region vorgehaltene Spektrum als auch das zahlenmäßige Angebot an Wohnmöglichkeiten“ (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1998, S. 85/86). Doch um den Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung wirklich Alternativen bieten zu können, „sind differenzierte Wohnangebote erforderlich, die der jeweiligen Behinderung entsprechen, den individuellen Ansprüchen genügen und behinderten Menschen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten für ihre persönliche Lebensgestaltung geben“ (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1998, S. 81). Dies ist nun dank des Wohn- und Betreuungsvertragsgesetz vom 1. Oktober 2009 möglich. Die vertragsrechtlichen Vorschriften des Heimgesetzes wurden abgelöst und zu einem modernen Verbraucherschutzgesetz weiter entwickelt. „Ziel der Neuregelung ist es [...] behinderte volljährige Menschen in einer möglichst selbständigen und selbstbestimmten Lebensführung zu unterstützen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2009, S. 77).

TROST/SCHÜLLER (1992, S. 172) fanden in ihrer Untersuchung heraus, dass nach einer Arbeitsaufnahme auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gut ein Viertel (28,1%) weniger Menschen mit einer Behinderung bei ihren Eltern wohnen als vor der Arbeitsaufnahme. Eine spätere Untersuchung von TROST/KÜHN 2001 zeigt ein ähnliches Ergebnis: Nur noch 34,5% von ehemals 40,5% der vermittelten Männer und Frauen mit Behinderung wollten am Ende einer Qualifizierungsmaßnahme noch bei den Eltern wohnen. Bei den Nichtvermittelten zeigt sich dies sogar noch deutlicher. Anstatt 44,1% wollen nur noch 35,5% bei den Eltern wohnen. Somit zeigt sich, dass „die Teilnahme an der Qualifizierungsinitiative, die zunehmende Verselbstständigung der Männer und Frauen mit Behinderung und ihre finanzielle Besserstellung durch ihr betriebliches Arbeitsverhältnis [...] wesentliche Voraussetzungen für die zunehmende Selbstständigkeit auch im Bereich Wohnen“ (Trost/Kühn 2001, S. 166) sind. Doch dieses positive Resultat einer Teilnahme an einer Qualifizierung wirkt sich nicht nur auf das Wohnen aus, denn insgesamt zeigen die Ergebnisse, „dass durch die Teilnahme an der Qualifizierungsinitiative auch für die nichtvermittelten Männer und Frauen ein erheblicher Zuwachs an Kompetenzen und eine Verbesserung ihrer Lebensqualität erreicht wurde“ (Trost/Kühn 2001, S. 173).

Nimmt man die Ergebnisse von TROST/SCHÜLLER und TROST/KÜHN als Hintergrundinformation für die Entwicklung der Einstellung zum selbstständigen Wohnen, so könnte man annehmen, dass ein Großteil der Jugendlichen mit geistiger Behinderung sich ihre Zukunft bezüglich des Wohnens zunächst im Elternhaus vorstellt und erst im Laufe der Berufsfindung auch ein Wohnen außerhalb des Elternhauses ins Auge fasst.

Um die gewünschte Wohnform praxisnah zu erproben, gibt es verschiedene Formen von Trainingswohnen: zum einen für Schüler einer Schule für Geistigbehinderte in Wohnungen, welche von diesen Schulen angemietet werden, zum anderen für

Menschen mit geistiger Behinderung im Erwerbsleben, welche das „Betreute Wohnen“ bzw. das selbstständige Wohnen anstreben. Mit dieser Hilfe können sie dann leichter entscheiden, für welche Form des Wohnens sie sich in der Zukunft entschließen. Dieses Wohntraining hilft den Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung auch im Loslösungsprozess von ihren Eltern, da sie eigene Erfahrungen sammeln können. Im Bereich Wohnen wird deutlich, dass eine einmal getroffene Entscheidung keine lebenslängliche Festlegung bedeutet, da durch die Reifung des Menschen eine selbstständigere Wohnform möglich sein wird. So kann sich die Wohnform von einer stark betreuten zu einer weniger stark betreuten entwickeln.

5.5.3 Freizeit

Auch bei der Freizeitgestaltung sind die Jugendlichen mit geistiger Behinderung „aufgrund individueller und gesellschaftlicher Einschränkungen ihrer Situation in unterschiedlichem Ausmaß auf Förderung und Begleitung angewiesen, eine Bedeutung, die nicht hinter derjenigen der beruflichen Bildung zurücksteht“ (Mühl 2000, S. 137). Deshalb bieten viele WfbMs sowie Wohnheimträger Freizeitaktivitäten für Menschen mit Behinderungen an. Dass die Freizeitgestaltung mehr beinhaltet als diesen organisierten Bereich, beweist eine Befragung der Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter an Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg. Von 28 Jugendlichen mit geistiger Behinderung gaben lediglich vier Jugendliche ausdrücklich an, ihre Freizeit in von Hilfetägern wie beispielsweise der Lebenshilfe organisierten Veranstaltungen zu verbringen. Die anderen hatten die gleiche Vorstellung von Freizeitgestaltung, wie man sie bei gleichaltrigen Jugendlichen auch vermuten würde, wie Tanzen, Sport treiben, Musik hören, Kino- oder Discobesuch, Computer usw.⁷⁹ Daraus kann gefolgert werden, dass der Slogan einer Empfehlung und Arbeitshilfe der Bundesvereinigung Lebenshilfe (1998) gilt: „Wir wollen überall dabei sein!“ Andererseits führt MÜHL (2000) eine Reihe von Untersuchungsergebnissen über Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung an, die alle zu dem Ergebnis kommen, dass eine hohe Passivität im Freizeitverhalten (Freizeitgestaltung beschränkt sich auf Musik hören, Fernsehsendungen anschauen, spazieren gehen, im Haushalt helfen) sowie Langeweile vorherrschen. Diese Ergebnisse konnten in der oben genannten Untersuchung so nicht vorgefunden werden. Keiner der 28 Jugendlichen gab an, seine Freizeit mit den Eltern verbringen zu wollen, zwei erwähnten sogar ausdrücklich, diese nicht mit ihren Eltern zu verbringen. Passivität im Freizeitverhalten sowie Langeweile konnten nicht festgestellt werden, allerdings wurde auch nur angegeben, was die Jugendlichen gerne in ihrer Freizeit machen würden und nicht, wie oft sie was tun. Die ebenso befragten Eltern (7 von 22) der Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter an Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg wünschten sich für ihre Kinder, dass sie ihre Freizeit mit gleichaltrigen Jugendlichen verbringen können und nicht mehr mit ihnen, so dass zumindest innerhalb dieser Untersuchung Eltern und ihre Kinder gleicher Meinung sind, was jedoch WILLAND und SCHWEDES 1980;

⁷⁹ Die Umfrage wurde anlässlich einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter an Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg im Jahr 2001 zum Thema Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung durchgeführt. Dazu wurden 69 Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern befragt. Es wurden von der Autorin nur die Daten der Jugendlichen ab 16 Jahren hinzugezogen, da es um deren Zukunftsvorstellungen geht.

KERKHOFF 1982; SCHATZ, GENENGER und STOTZ 1982; EBERT und VILLINGER 1999 (zitiert nach Mühl 2000, S. 137f.) anders sehen. Sie betonen in ihren Ergebnissen, dass es wenig außerfamiliäre Kontakte gibt. EBERT und VILLINGER 1999 stellten jedoch in ihrer Untersuchung fest, dass „Befragte, die weniger schwer behindert eingeschätzt werden, ein deutlich selbstständigeres Freizeitverhalten zeigen würden“ (zitiert in Anlehnung an Mühl 2000, S. 138). In welche Richtung sich die Freizeitwünsche aufgrund der leichteren Behinderung verändern, wird nicht konkretisiert.

Wegen der unterschiedlichen Ergebnisse scheint es schwierig zu sein, einen eindeutigen Standpunkt zum Freizeitverhalten der Jugendlichen mit geistiger Behinderung auszumachen. Betrachtet man jedoch die Jahreszahlen der jeweiligen Untersuchungen, so kann festgestellt werden, dass die frühen Untersuchungen die Freizeit noch eher im Zusammenhang mit dem Elternhaus sehen, während spätere Untersuchungen (EBERT und VILLINGER 1999, sowie die Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter an Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg 2001) den Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine selbstständigere Gestaltung ihrer Freizeit zugestehen. Findet sich hier etwa eine Parallele zur Selbstbestimmungs- und Teilhabebewegung?

Erwachsenenbildung

Im Rahmen der Freizeitgestaltung stehen auch Weiterbildungsmaßnahmen auf dem „Spielplan“, die die Jugendlichen bis ins Erwachsenenalter nutzen können, d.h. dass Jugendliche mit geistiger Behinderung an Dingen weiter lernen, welche für sie bereits bedeutsam waren oder es in der Zukunft noch werden. „Bildung“ beschränkt sich eben nicht nur auf die Schulzeit, sondern findet ein Leben lang statt, was aber nicht heißen soll, dass damit gleichzeitig eine versteckte Verlängerung der Schule für Geistigbehinderte bis ins hohe Alter intendiert wird. SPECK 2003 subsumiert unter Erwachsenenbildung zwei Bereiche:

- „Hilfen zur Überwindung individueller funktioneller Lern- und Bildungshindernisse [...]
- Lehr- und Bildungsangebote verschiedensten kulturellen Inhalts in möglichst integrativer oder partizipativer Form“ (Speck 2003, S. 489).

Die Bundesvereinigung der Lebenshilfe (1998, S. 27) konkretisiert die Bereiche der Erwachsenenbildung und benennt folgende Angebote:

- „die so genannten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen)
- musische, kreative und handwerkliche Themen;
- Naturkunde, Heimatkunde;
- Körper, Geist, Seele;
- lebenspraktische und hauswirtschaftliche Themen;
- Studienreisen; emanzipatorische Inhalte, z.B.: Wie setze ich mich durch (Persönlichkeitsentwicklung), selbstbestimmt und selbstständig leben und wohnen, Rhetorik.“

Dabei scheint die Weiterentwicklung der Kulturtechniken für die Bundesvereinigung der Lebenshilfe oberste Priorität zu haben. HÖSS und GOLL bestätigen dies und berichten, dass sie bei der Ermittlung von Kurswünschen und deren Durchführung im ersten Semester von dem großen Interesse an Lese- und Schreibkursen (43%) sowie an den Kursen Umgang mit Geld' (23%) überrascht wurden. „Auch in den nachfolgenden Semestern blieben die Teilnehmerzahlen dieser Kurse relativ konstant“ (Höss/Goll 1991, S. 121). Innerhalb ihrer Untersuchung konnten HÖSS und GOLL jedoch nicht analysieren, „ob hier vor allem Elternwünsche zum Tragen kamen oder ob der Wunsch der Kursteilnehmer nach mehr Unabhängigkeit und Selbstständigkeit den Ausschlag gab“ (Höss/Goll 1991, S. 121). Rückblickend stellten sie jedoch fest, „dass die Kursteilnehmer/innen mit Spaß bei der Sache waren“ (Höss/Goll 1991, S. 121).

THEUNISSEN (1995) sieht innerhalb der Erwachsenenbildung noch einen weiteren wichtigen Aspekt, nämlich eine auf Emanzipation zielende Erwachsenenbildung, wozu die Persönlichkeitsbildung an sich und insbesondere die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung gehören. Er nennt hierzu folgende Ziele:

- „Selbstannahme, Akzeptanz der eigenen Behinderung;
- Fähigkeit, mit der Behinderung zu leben;
- Empathie;
- Selbstbewusstsein und Ich-Stärke;
- Kritikfähigkeit (einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik);
- Entscheidungsfähigkeit;
- Artikulationsfähigkeit, z.B. die Fähigkeit, eigene Wünsche oder gemeinsame Forderungen zu entwickeln und vorzutragen;
- realistische Selbsteinschätzung;
- Fähigkeit, in unvertrauten Situationen, sich selbst zu helfen (Hilfe zur Selbsthilfe; Umstellfähigkeit);
- Fähigkeit, Ängste eigenständig kompetent zu bewältigen;
- Fähigkeit, mit anderen gemeinsam eine eigene Interessenvertretung aufzubauen“ (Theunissen [1995], zitiert nach Bundesvereinigung der Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 1998, S. 27/28).

Diese Themen spielen bereits bei den Jugendlichen mit geistiger Behinderung während ihrer Schulzeit in ihrer Lebensplanung eine wichtige Rolle, vor allem spüren sie, wie sie immer wieder auf diese Themen stoßen, während sich ihre Lebenswelt allmählich verändert. Es ist daher sehr wichtig, dass diese Inhalte innerhalb der Erwachsenenbildung weiterverfolgt werden können, insbesondere was die Auseinandersetzung mit der „geistigen Behinderung“ betrifft.

5.5.4 Familie/Partnerschaft/Sexualität

Jugendliche mit geistiger Behinderung wollen nicht mehr Kind sein, sondern sich zunehmend an Gleichaltrigen und an Erwachsenen orientieren. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Partnerschaft und Sexualität.

„Sexualität ist mit dem Menschsein untrennbar verbunden. Sie umfasst alle Aspekte des Mann- oder Frauseins und ist bereits Teil der kindlichen Persönlichkeit. In der zwischenmenschlichen Beziehung ist Sexualität von großer Bedeutung für Werte wie Liebe, Nähe und Wärme, Zärtlichkeit, Sinnlichkeit und Erotik. Sie ist damit Ausdruck des Grundbedürfnisses, nicht allein sein zu wollen“ (Grundsatzprogramm der Lebenshilfe 1990, S. 41).

Diese Jugendlichen entwickeln sich in sexueller Hinsicht grundsätzlich wie alle Menschen. Daher muss davon ausgegangen werden, dass sie ebenso den Wunsch nach einer (sexuellen) Partnerschaft verspüren und von einer Zukunft mit einem (Ehe-)Partner und eventuell Kindern träumen. Mit ihnen möchten sie dann vielleicht ihre Freizeit verbringen und gegebenenfalls auch zusammen wohnen. PRO FAMILIA spricht in diesem Zusammenhang von einem **Recht** aller Menschen **auf sexuelle Selbstbestimmung**, auch für Frauen und Männer mit geistiger Behinderung (Pro Familia 2002, S. 5). In einer Untersuchung von HOYLER-HERRMANN findet dies seinen Ausdruck und seine Bestätigung.

„Alle geistigbehinderten Menschen, die in den Materialien zu Wort kamen, lassen unüberhörbar einen Wunsch nach einer Partnerschaft laut werden. Ebenso muss der Unterstellung entgegengetreten werden, geistigbehinderte Erwachsene seien nur in Ausnahmefällen bindungsfähig und deshalb eheunfähig. Betrachtet man die Beziehungen, die in den Materialien geschildert werden, kann sogar vermutet werden, dass diese Partnerschaften eher mehr auf Dauer angelegt sind, als die Partnerschaften vieler nicht-behinderter Menschen“ (Hoyler-Herrmann 1998, S. 75).

Trotzdem fühlen sie durch ihr Anderssein und die Reaktionen der Umwelt Begrenzungen in ihrem Sexualleben, „die oft als eine ‚selbstverständliche‘ Folge der Behinderung betrachtet werden. Dabei handelt es sich aber meist um Einschränkungen, die mit **gesellschaftlichen Denkmustern und Strukturen** zu tun haben und nicht originär durch die Behinderung vorgegeben sind. Familiäre, institutionelle oder öffentliche Bedingungen und Umgangsformen, wie fehlende Sexualerziehung, eingeschränkte Intimsphäre, Tabuisierung der sexuellen Bedürfnisse, Vorurteile und der Zwang zu reibungsloser Alltagsorganisation verhindern ein selbstbestimmtes Sexualleben“ (Pro Familia 2002, S. 5/6).

Die Bundesvereinigung Lebenshilfe setzt unter anderem in ihrem Grundsatzprogramm den Wunsch der jungen Menschen mit geistiger Behinderung nach Partnerschaft und Sexualität gleichermaßen voraus und schreibt deshalb: „Um diesen Wunsch erreichen zu können, benötigen sie Hilfe bei der Entfaltung zum Mann oder zur Frau im Rahmen einer Persönlichkeitserziehung. Dadurch ist es den Jugendlichen möglich, ihre individuelle Form der Geschlechtlichkeit zu finden und sie als natürlich und bereichernd

zu erleben. Dabei ist der Wille beider Partner zu beachten“ (vgl. Grundsatzprogramm der Lebenshilfe 1990, S. 41). Trotzdem gibt es bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung auch die Möglichkeit, dass es zu keiner Partnerschaft kommen kann, da sie aus der Peergroup ausgeschlossen sind und nicht gewollt werden. Ebenso kann es, wie bei Menschen ohne Behinderung, innerhalb der bestehenden Beziehung zu einer Trennung kommen, die vielleicht gar nicht von beiden Seiten gewollt ist. Auch diese schmerzlichen Erfahrungen sind möglich.

HOYLER-HERRMANN gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass „geistigbehinderte[n] Jugendlichen in der Pubertät weniger zugestanden wird als nicht-behinderten Gleichaltrigen und die Regung sexueller Gefühle wird in dieser Phase nicht selten drastisch bestraft (Heimeinweisung)“ (Hoyler-Herrmann 1998, S. 74). LEMPP konkretisiert diese Aussage von HOYLER-HERRMANN auf Elternseite, indem er bemerkt, „dass die Eltern sexuelle Befürchtungen und Verhaltensweisen mit der Entwicklung und Reifung ihrer Kinder verbinden. Dabei stellen die Eltern in ihren Befürchtungen mit ihrer sexuellen Fantasie alles in den Schatten, was die Jugendlichen an Fantasie auf diesem Gebiet je aufzubringen vermögen“ (1996, S. 185). So wäre es möglich, dass sich die Jugendlichen mit geistiger Behinderung vielleicht gar nicht trauen ihre Sexualität zu leben und Fantasien zuzulassen. Andererseits ist, wenn mit LEMPP argumentiert wird, eine grundsätzliche Vorstellung von Sexualität und Partnerschaft denkbar. Untersuchungsergebnisse gibt es m. E. dazu noch keine, lediglich eben die Forderung nach einer gleichberechtigten Sexualität von Menschen mit und ohne Behinderung (Pro Familia 2002, Lebenshilfe 1999). Mit der Partnerschaft und Sexualität verbindet sich die Frage nach dem Kinderwunsch. Dazu HOYLER-HERRMANN:

„In der Frage der Kinder sind viele geistigbehinderte Menschen anderer Meinung als das Grös der Fachwelt im deutschsprachigen Raum. Geistigbehinderte Paare, die sich Kinder wünschen, gehen dabei von Alltagskriterien der sozialen Erwachsenenheit und Normvorstellungen nicht-behinderter Paare aus, wonach zu einer Familie Kinder gehören“ (Hoyler-Herrmann 1998, S. 76).

Dies bestätigt auch WALTER:

„Die Erfüllung des Kinderwunsches kann Bestätigung der eigenen Normalität bedeuten und damit die abgelehnte Behinderung kompensieren helfen. Das eigene Kind, so wird unbewusst phantasiert, erwirke die Ablösung von den Eltern und öffne das Tor zur Welt der nichtbehinderten Normalen“ (Walter 1996 S. 295).

Doch diese beiden Aussagen stehen sicherlich nicht nur für die Begründung des Kinderwunsches. Wenn junge Menschen mit geistiger Behinderung sich mit ihrer Identität auseinandersetzen, wenn ihnen mehr Selbstbestimmung und Teilhabe ermöglicht wird, dann scheint es sich logisch zu ergeben, dass auch ein Kinderwunsch sich ganz natürlich entwickeln kann, wie dies bei jedem anderen jungen Erwachsenen irgendwann einmal geschieht. Dass diese Thematik trotz allem nicht unproblematisch ist und darin Schwierigkeiten bestehen können, zeigen Erfahrungen aus Dänemark:

„Es wurde berichtet, dass für einzelne Frauen besondere Schwierigkeiten damit verbunden waren, dass sie sich anhand der Entwicklung ihres Kindes noch einmal ganz neu der belastenden Geschichte ihrer eigenen Kindheit bewusst wurden und dies neu aufarbeiten mussten“ (BETHLER ARBEITSTEXTE 1993, S. 12).⁸⁰

Allerdings stellt sich hierbei die Frage, ob dieser Wunsch nach Elternschaft auch schon bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung besteht oder ob dieser sich erst später entwickelt. Die von HOYER-HERRMANN befragten Personen waren im Alter von 27 und 46 Jahren (vgl. Hoyler-Herrmann 1998, S. 66). Befragungen diesbezüglich von Jugendlichen mit geistiger Behinderung sind m. W. keine vorhanden.

5.5.5 Zur Realisierung von Zukunftsvorstellungen unter besonderer Berücksichtigung der Mobilität

Der erste Schritt, sich konkrete Gedanken über seine Zukunft zu machen, stellt das Entwerfen von Wünschen, Träumen und Visionen dar. Diese sind im ersten Stadium durchaus unverbindlicher Natur. Erst durch einen reflektierten Abgleich mit der realen Situation werden aus abstrakten Wünschen konkrete Vorhaben. Dieser Vorgang der Entwicklung funktioniert bei allen Menschen gleich.

Die Möglichkeit zur Reflexion hängt sicher von der geistigen Reife sowie den bereits durchlaufenen Lern- und Erfahrungsprozessen ab. Gerne formulieren Jugendliche mit geistiger Behinderung Vorstellungen wie: „Ich werde Autorennfahrer!“ „Ich kaufe mir ein eigenes Haus!“ und vieles mehr. Aber ihnen deshalb den Realitätsbezug, wie dies von WOHLHÜTER (1996, S.189f.) innerhalb der Gesellschaft vermutet wird, abzusprechen, ist m. E. überzogen. Deshalb sollten deren Aussagen ernst genommen und Hilfen angeboten werden, beispielsweise indem sie mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet werden, die Realität richtig einzuschätzen. Denn das Formulieren von Wünschen und Träumen an sich ist wichtig. Es soll auch nicht unterbunden werden, da dies ein ganz natürlicher Vorgang ist. Deshalb entwickelt auch der Jugendliche mit einer geistigen Behinderung verschiedene realistische und unrealistische Vorstellungen, um anschließend unterschiedliche Wahlmöglichkeiten zur Verfügung zu haben. Eine eingleisige Zukunftsvorstellung, wie sie noch bis in die 90er Jahre vorherrschte mit WfbM und Heim, sollte endgültig der Vergangenheit angehören. Vielmehr sollte sich der Jugendliche mit geistiger Behinderung Alternativen entwerfen

80 In diesem Zusammenhang wurde nicht auf die Bedeutung für das Kind von Eltern mit geistiger Behinderung eingegangen. Es soll aber erwähnt werden, dass diesbezüglich Schwierigkeiten bekannt sind (Pixa-Kettner 1991, Bethler Arbeitstexte 1993)

dürfen: „Kann ich Bankkaufmann werden oder sollte ich doch lieber in der Schreinerei arbeiten?“ „Klappt das mit der eigenen Wohnung oder gehe ich lieber in eine betreute WG?“ „Erreiche ich die Disko alleine oder sollte ich lieber zum Spieleabend der Lebenshilfe gehen?“ Dabei ist es dann Aufgabe der Fachkräfte, ihn bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen. „Der Mensch mit geistiger Behinderung wächst hin zu mehr Erwachsenenheit, wenn wir ihm soviel wie möglich Wahlmöglichkeiten zubilligen, zugestehen und auch zumuten“ (Wohlhüter 1996, S. 189).

Um diese Wahlmöglichkeiten wirklich ausschöpfen zu können, bedarf es in vielen Fällen der Mobilität, d.h. dass der Jugendliche mit geistiger Behinderung selbstständig z.B. zu seiner Arbeitsstätte gelangen kann. Auf die Mobilität soll an dieser Stelle besonders eingegangen werden.

Mit Mobilität ist in diesem Zusammenhang die Beweglichkeit im bzw. die Teilnahme am Straßenverkehr gemeint. STÖPPLER (2002) betont die Notwendigkeit der Mobilität für Jugendliche mit geistiger Behinderung aus folgenden Gründen:

„Veränderungen in der Wohnsituation durch Errichtung von dezentralisierten und kleineren, selbstbestimmten Wohnformen, die gewandelte Situation im beruflichen Bereich als Ergebnis umfangreicher Bemühungen der Konzipierung von Alternativen zur WfB und die veränderten gesellschaftsorientierten Konsequenzen für Freizeitgestaltung machen Maßnahmen zur Verbesserung der Mobilität und Verkehrssicherheit von Menschen mit geistiger Behinderung zwingend notwendig“ (Stöppler 2002, S. 46/47).

Diese Forderung von STÖPPLER ist dringend notwendig. Doch die Umsetzung wird schwierig, denn Menschen mit geistiger Behinderung werden als mobilitätsbehindert angesehen. Die Bundesanstalt für Straßenwesen schreibt dazu in ihren wissenschaftlichen Informationen 04/01:

„Als mobilitätsbehindert im engeren Sinn sind Personen zu verstehen, die wegen einer dauerhaften Behinderung in ihrer Mobilität stark eingeschränkt sind. Zu ihnen gehören bewegungs- oder wahrnehmungsbehinderte Menschen, aber auch Personen mit geistiger und psychischer Behinderung“
(<http://www.bast.de/htdocs/veroeffentlichung/bastinfo/info2001/info0401.htm>).

PFEIL u.a. bestätigen diese Sicht in ihrem Handbuch zu Anforderungen behinderter Menschen an Verkehrsanlagen und Gebäuden (2001, S. 11). Darüber hinaus betonen sie aber, dass „wichtige Anforderungen unabhängig von der Mobilitätseinschränkung allgemeingültig formuliert werden können.

- das selbstständige Erreichen von Wohngebäuden und öffentlichen Einrichtungen,
- das selbstständige Bewältigen von Wegen,
- das selbstständige Auffinden, Verstehen und Verarbeiten von Informationen,
- das selbstständige Benutzen von Verkehrsmitteln,
- das gefahrlose und angstfreie Aufhalten im Straßenraum,
- das Auffinden und Nutzen von Kultur-, Sport- und Erholungseinrichtungen“ (PFEIL u.a. 2001, S. 11).

Daraus ist zu schließen, dass Menschen mit geistiger Behinderung also durchaus eine Teilnahme am Straßenverkehr ermöglicht werden soll. Allerdings wird das von PFEIL u.a. im Bezug auf dieses Klientel eingegrenzt, da sie es in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit für eingeschränkt halten. „Sie sind oftmals nicht in der Lage, sich zu orientieren und Gefahren im Straßenraum zu erkennen. Das gilt besonders beim Überqueren von Straßen. Aus diesem Grund sind diese Menschen zu einem Großteil auf fremde Hilfe angewiesen“ (PFEIL u.a. 2001, S. 12).

Dies zeigt, dass Menschen mit geistiger Behinderung einen Anspruch auf Mobilität haben, dazu aber auf Hilfe angewiesen sind. Der Hinweis auf „Hilfe“ ist verständlich, wenn man bedenkt, dass Menschen mit geistiger Behinderung den Straßenverkehr in erster Linie an der Hand der Eltern bzw. des Betreuers und im Transport eines Autos, z.B. Fahrdienst zur Schule oder WfbM, erfahren. Mehr noch, dieser Hinweis kann bei Eltern und sonstigen Betreuern von Menschen mit geistiger Behinderung Ängste hinterlassen, so dass diese eine Teilhabe am Straßenverkehr für die Menschen mit einer Behinderung zusätzlich eingrenzen.

STÖPPLER fand in einer Untersuchung aus dem Jahr 2000 dazu ergänzend heraus, „dass bei diesem Personenkreis die Begründung für die Mobilitätsbehinderung in vielen Fällen in einer fehlenden Motilität, der fehlenden Ausstattung der Person mit Ressourcen zur Mobilität, d.h. in einer nicht durchgeführten Verkehrserziehung liegt“ (Stöppler 2002, S. 21). Dies sollte sich dringend ändern, „denn Ziel ist es Menschen mit geistiger Behinderung auf die Welt des Straßenverkehrs und seine Risiken vorzubereiten [...] [um sie] im Sinne ihres Anspruchs und Rechts auf Normalisierung, Integration und Selbstbestimmtes Leben [...]“ (Stöppler 2002, S. 13) zu fördern. Aus diesem Grunde sollten die Jugendlichen mit geistiger Behinderung alle für sie wichtigen Mobilitätsformen kennen lernen und erproben⁸¹. Auch auf die Zukunft ausgerichtete Formen sind mit einzubeziehen. Dabei ist nach zwei Grundsätzen vorzugehen. Einerseits darf der Sicherheitsaspekt nicht außer Acht gelassen werden, d.h. wenn es für den Menschen mit geistiger Behinderung zu gefährlich werden könnte, ist von der Nutzung dieses Verkehrsmittels abzuraten. Andererseits ist zu bedenken, dass eine Person umso mehr Alternativen für ihren Arbeits- und Wohnplatz sowie ihre

81 Da das Benutzen eines Flugzeuges aufgrund zahlreicher „Billigflieger“ immer häufiger als Alternative zu anderen Verkehrsmittel verwandt wird, ist es wichtig, dass Jugendliche mit geistiger Behinderung auch in die Welt des Fliegens eingeführt werden (siehe hierzu auch das Normalisierungsprinzip).

Freizeitgestaltung hat, je mehr Verkehrsmittel sie nutzen kann (vgl. Stöppler 2002, S. 17). Die bereits erwähnten Wahlmöglichkeiten korrelieren also eng mit der Fähigkeit sich im Straßenverkehr bewegen zu können.

Wie sich am Beispiel der Mobilität deutlich zeigt, wird dem Jugendlichen mit geistiger Behinderung die Ablösung von Elternhaus und Schule nicht leicht gemacht. Anders herum ist diese auch für ihn nicht immer einfach.

5.6 *Ausblick*

Auf wie viel Verständnis, Entgegenkommen, Ernstgenommensein, Vertrauen, Zutrauen und Erwachsenenheit stößt ein Jugendlicher mit geistiger Behinderung bei seinen Zukunftsvorstellungen? Wie viel Mitbestimmung, aber auch Selbstbestimmung wird ihm gestattet? Hat der junge Mensch mit Behinderung ein Recht auf eine gemeinsame Entwicklung einer Zukunftsperspektive? Wie viel wird überhaupt mit ihm kommuniziert? Wie wird seiner „geistigen Behinderung“ begegnet? Inwieweit ist dem Jugendlichen mit geistiger Behinderung eine Ablösung von Elternhaus bzw. Schule möglich? Alle diese Fragen sind relevant, wenn es für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung um seine Zukunft geht. Dreh- und Angelpunkt sind dabei seine vielfältigen Zukunftsvorstellungen hinsichtlich des Arbeitsplatzes, der Wohnform, der Freizeitangebote, aber auch der Partnerwahl und Familienplanung. Unter all diesen Vorstellungen werden immer wieder welche sein, die die Lehrer, aber auch Eltern als unrealistisch einschätzen werden. Daher stellt sich die Frage: Inwieweit lässt der Lehrer das zu, was der Schüler möchte? Wie geht er mit einer Diskrepanz zwischen Schüler und Eltern um, wenn unterschiedliche Zukunftsvorstellungen aufeinander prallen? Wie gestaltet sich die Rolle der Eltern? Dies bedarf eines Schnittstellenmanagements für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Lebenswelten (Elternhaus/ Schule für Geistigbehinderte), um dem Jugendlichen mit geistiger Behinderung einen möglichst spannungsfreien Übergang in sein nachschulisches Leben zu garantieren. Deshalb sollen in dem nächsten Kapitel zunächst klassische und erweiterte Formen der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern im Übergangsfeld zur nachschulischen Perspektive vorgestellt und bewertet, sowie in einem weiteren Kapitel mögliche Spannungsfelder entlarvt werden. Diese beziehen sich nicht ausschließlich auf den Übergang in ein nachschulisches Leben, da manche Situationen und Verhältnisse unter Umständen schon seit Schuleintritt des Jugendlichen spannungsgeladen sind.

6. Klassische und erweiterte Formen der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern im Übergangsfeld zur nachschulischen Perspektive

Um Möglichkeiten einer Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern kennen zu lernen, bedarf es vorab eines Überblicks, wie es überhaupt zu diesen Formen gekommen ist. Die Grafik veranschaulicht, wie sich die Zusammenarbeit weiterentwickelt hat und sich dabei die Rolle der Eltern verändert hat, vom Laien zum selbstentscheidenden Elternteil.

Entwicklung der Zusammenarbeit von Fachleuten und Eltern:

Phase I: Laienmodell (Eltern = Laien; 70er Jahre)

Phase II: Co-Therapeuten-Modell (Eltern sollen das machen, was Fachleute ihnen sagen)

Phase III: Ausdifferenzierung

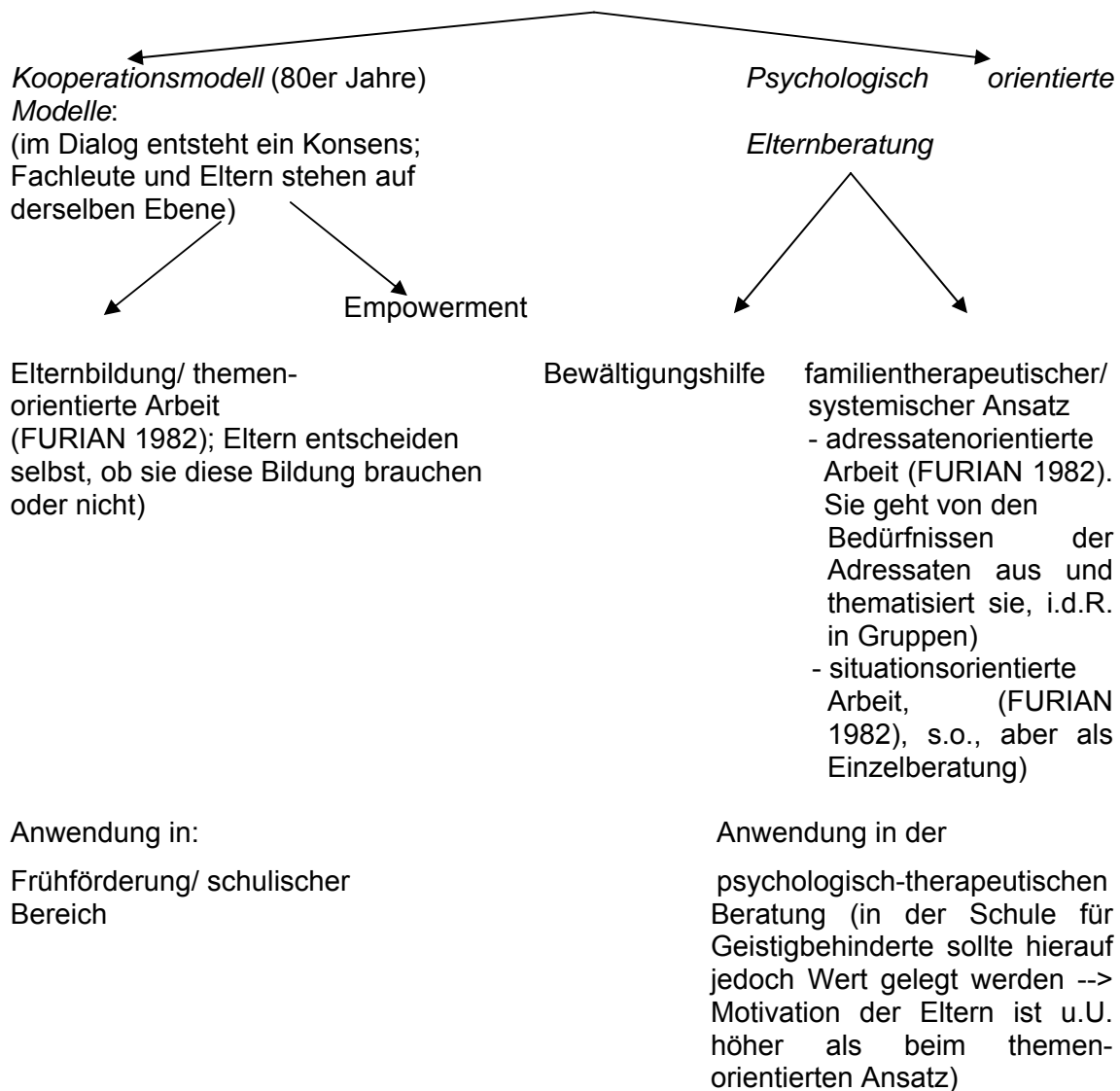


Abbildung 15: Entwicklung der Zusammenarbeit von Fachleuten und Eltern

Grundvoraussetzungen für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

Die oben stehende Abbildung macht deutlich, dass nicht nur Formen der Zusammenarbeit gefragt sind, sondern dass es bestimmter Grundvoraussetzungen bedarf, damit diese Formen überhaupt erst ermöglicht werden.⁸²

Eine tragfähige, durch gegenseitiges Vertrauen geprägte Beziehung zwischen Eltern und Lehrern bildet, so ECKERT 2002, eine wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit.

„Erleben die Eltern des behinderten Kindes, dass ihr Kind von der jeweiligen Fachperson geschätzt und gemocht wird, wirkt sich dies positiv auf ihren Kontakt zu den Fachleuten aus, ist dies nicht der Fall, wird eine Zusammenarbeit deutlich erschwert“ (Eckert 2002, S. 233).

Dies ist eine wichtige Basis für die Zusammenarbeit und korreliert sicherlich eng mit der Sympathie, welche Menschen füreinander haben. Darüber hinaus bedarf es aber noch weiterer Voraussetzungen. Allen voran sei hier die Kommunikation genannt. Kommunikation spielt in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule eine große Rolle.

SPECK spricht hier von einem „Verhältnis zueinander, das davon bestimmt ist, dass jeder bereit ist, dem anderen zuzuhören, vorbehaltlos auf ihn einzugehen, sich bemüht, sich in ihn hineinzudenken, ihn zu verstehen, aber auch seinen eigenen Standpunkt wenn nötig zu verteidigen bzw. zu modifizieren oder zu revidieren“ (Speck 1998, S. 491). Wenn dies nicht gelingt, kommt es immer wieder zu Kommunikationsproblemen, welche die Zusammenarbeit scheitern lassen kann, weil Missverständnisse entstehen, Probleme nicht angesprochen werden, Konflikte nicht gelöst werden können. ZIEMEN 2002 hat sich dieses Themas angenommen. Im Rahmen dieser Arbeit soll es nicht weiter verfolgt werden, wenngleich manche Probleme der Zusammenarbeit sich auf Kommunikationsprobleme zurückführen lassen. SCHULZ VON THUN 1981 hat dies mit seinem Modell des „Vierohrigen Empfängers“ sehr deutlich gezeigt⁸³.

Weitere Grundvoraussetzungen für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule hat ECKERT 2002 in seiner Arbeit unter der Überschrift „Grundsätze der Beziehungsgestaltung“ subsumiert:

- „Auseinandersetzung mit familiärer Lebenswirklichkeit
- Einbeziehung [und Anerkennung] elterlicher Kompetenzen und familiärer Ressourcen
- Transparenz und Gegenseitigkeit im Austausch
- Bemühungen um eine durch Interesse, Ehrlichkeit und Akzeptanz geprägte Beziehung“ (Eckert 2002, S. 240/241). Dazu zählt m. E. auch das gemeinsame Angehen von Problemen und die Umsetzung von Anregungen beider Seiten

⁸² In Kapitel 7 wird innerhalb der Beschreibung der Spannungsfelder dies nochmals vertiefend zum Ausdruck gebracht.

⁸³ Näheres dazu in Kapitel 7.1.3

Wird auf diese Grundsätze der Beziehungsgestaltung geachtet, führt dies bei den Eltern zunächst zu einer Einstellung, welche von Zufriedenheit geprägt ist. Insbesondere für die Zusammenarbeit im Übergangsfeld zum nachschulischen Leben gilt, dass die Zusammenarbeit vom Fokus des Schülers aus gedacht werden muss. Er ist mit zunehmendem Lebensalter an Entscheidungen zur schulischen Bildung und im Hinblick auf den Übergang in das Erwachsenenleben zu beteiligen. Sein Votum sollte dabei ernst genommen werden. Schon allein deshalb ist eine sensible und ermutigende Beratung der Eltern besonders wichtig. Die erstrebte Mit- und Selbstbestimmung ihres heranwachsenden Kindes und die Notwendigkeit des schrittweisen ‚Loslassens‘ können für sie eine schwierige Herausforderung sein.

Klassische Formen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

Das Schulgesetz und die Elternbeiratsverordnung legen fest, welche verbindlichen Formen von Zusammenarbeit es geben soll. In § 55 SCHG wird dabei die Klassenpflegschaft erwähnt und in der Verwaltungsvorschrift vom 19. Oktober 1995, welche am 1. Januar 1996 in Kraft trat, wird festgelegt, dass es Eltern-Lehrergespräche in Form von Elternsprechstunden bzw. Elternsprechtagen geben soll.⁸⁴ Über diese Bestimmung hinaus werden seit Anfang der 80er Jahre vielfältige Formen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Kindergarten bzw. Schule u.a. von den Autoren FURIAN 1982; KÖNIG/VOLMER 1982; DUSOLT 1993; 1995; 2001; BERNITZKE/SCHLEGEL 2004; KÜCHLER 2006 beschrieben. Dabei veranschaulichen sie neben den traditionellen, gesetzlich verankerten Formen zahlreiche Beispiele, welche darüber hinaus noch denkbar sind. Auffällig dabei ist jedoch, dass der Primärbereich in der Literatur diesbezüglich eine deutliche Vorreiterrolle übernimmt und die Zusammenarbeit von Eltern und Schule sich in der Literatur eher mit Elternberatung auseinandersetzt. Beides ist m. E. gleichermaßen wichtig und bedingt sich gegenseitig. Einzig KÜCHLER 2006 behandelt in einem Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben einen Baustein zur Kommunikation mit Eltern.

84 1. Elternsprechstunden

Nach § 3 der Elternbeiratsverordnung stehen die Lehrer den Eltern in Sprechstunden zur gegenseitigen persönlichen Aussprache und Beratung zur Verfügung. Die näheren Einzelheiten regelt die jeweilige Schule. Dies hat zur Folge, dass mit dem Einrichten einer Sprechstunde eher zwanglos umgegangen wird, d.h. entweder gar keine Sprechstunde eingerichtet wird oder pro forma ein Termin genannt wird.

2. Elternsprechtag

An den Schulen können darüber hinaus auch Elternsprechtage in der Form durchgeführt werden, dass die Lehrer in der unterrichtsfreien Zeit in einem bestimmten Zeitraum in der Schule anwesend sind und von den Eltern aufgesucht werden können. Auf Antrag des Elternbeirats kann einmal im Schuljahr der Elternsprechtag an einem Samstag mit Unterricht stattfinden. Dieser Passus ist zwar mittlerweile hinfällig, da samstags kein Unterricht stattfindet. Doch der Elternsprechtag bietet eine gewisse Verbindlichkeit, welche aber nur von wenigen Sonderschulen umgesetzt wird.

In Anlehnung an die oben genannten Autoren fasst folgende Untergliederung die Angebotspalette für die Regelschulen umfassend zusammen⁸⁵:

- Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern
 - Einzelgespräch
 - Tür- und Angelgespräche/Kurzgespräch
 - Elternsprechstunden/Elternsprechtage
 - Hausbesuch
 - Telefonate
 - Hospitation im Unterricht/ Eltern im Unterricht
- ⇒ Diese Form der Zusammenarbeit ist aufgrund der direkten Nähe zu den Eltern sicherlich die Fruchtbarste. Allerdings wirken sich hierbei mögliche Kommunikationsprobleme am stärksten aus, da die Zusammenarbeit ausschließlich in Gesprächsform stattfindet (vgl. SCHULZ VON THUN 1981, HENNIG/EHINGER 1999).
- Zusammenarbeit mit Eltern in Gruppen
 - Elternnachmittage; Elternfrühstück
 - Werk- und Bastelabende
 - Schulfest bzw. der Tag der offenen Tür
 - (Thematische) Elternabende
 - Eltern-Kind Veranstaltungen
 - gemeinsamer Ausflug
 - Eltern-Kind-Wochenende
- ⇒ Diese Form der Zusammenarbeit schafft Kontaktmöglichkeiten unter den Eltern, aber auch zu den Lehrkräften. Sie ist durchaus als positiv zu bewerten, jedoch wird sie aufgrund des hohen zeitlichen Aufwands sowohl für Eltern als auch für Lehrer in der Regel eher selten durchgeführt.
- Schriftliche Elternarbeit⁸⁶
 - regelmäßiger Elternbrief
 - schriftliche Informationen zu bestimmten Themen
 - einmalige Briefe oder Schriftstücke aus besonderem Anlass
 - Mitteilungsheft
 - Schülerzeitung
- Eigenaktivitäten der Eltern⁸⁷
 - Stammtisch
 - Förderverein
 - Elternkreise
 - Elterninitiativen (z.B. für die Errichtung eines neuen Spielplatzes)

85 Die einzelnen Formen werden nicht im Detail vorgestellt, da sie als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. Bei den genannten Autoren, insbesondere in DUSOLT 2001 und BERNITZKE/SCHLEGEL 2004 kann sich der Leser bei Bedarf vertiefen.

86 Nähere Erläuterungen siehe Kapitel 6.3 Vertiefende Formen schriftlichen Kontakts

87 Nähere Erläuterungen siehe Kapitel 6.2 Eigenaktivität der Eltern

Trotz dieser Anregungen und Anstöße innerhalb der letzten 25 Jahre finden sich viele dieser Formen nicht an Regelschulen.⁸⁸

An Schulen für Geistigbehinderte werden Formen der Zusammenarbeit benötigt, die eine individuellere Art der Betreuung der Schüler garantieren. Viele der hier genannten Formen entsprechen genau diesem Standard. Aber trotzdem werden vielerorts diese Formen gar nicht oder nicht zufriedenstellend angewandt (vgl. Seifert 2003a).

Erweiterte Formen der Zusammenarbeit vor allem für die Arbeit in der Berufsschulstufe

Die folgende Mindmap stellt eine Übersicht von verschiedenen Formen der Zusammenarbeit dar, welche vor allem für Lehrer, Schüler und ihre Eltern in der Berufsschulstufe gelten. Diese wurden in vier Hauptkategorien unterteilt:

- Angebote für Familien
- Eigenaktivität der Eltern
- vertiefende Formen schriftlichen Kontakts
- Besonderheiten in der Zusammenarbeit mit Eltern⁸⁹

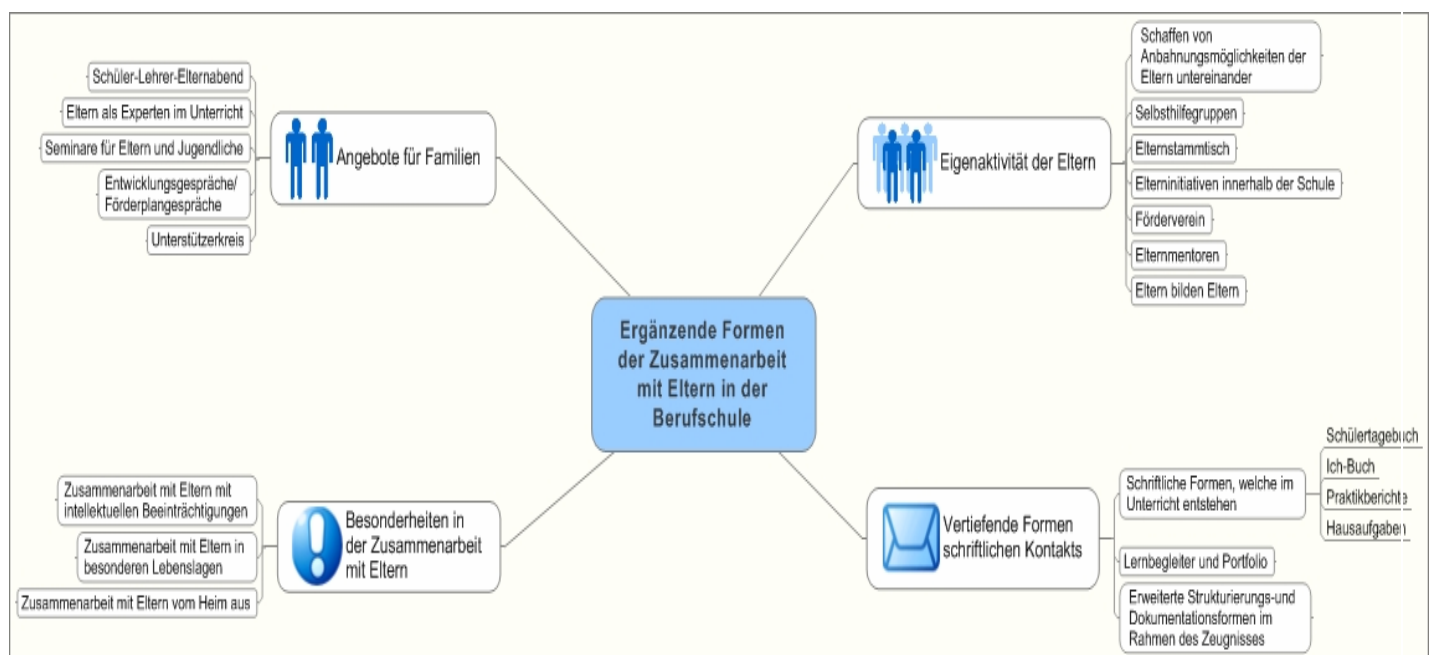


Abbildung 16: Überblick von Formen der Zusammenarbeit in der Berufsschulstufe

⁸⁸ Eine genauere Analyse soll nicht vorgenommen werden, da es in dieser Arbeit um die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte geht.

⁸⁹ Auf die Besonderheiten in der Zusammenarbeit mit Eltern wird im Weiteren nicht explizit eingegangen, da es die Fragestellung der Arbeit nur am Rande betrifft.

Es wird insbesondere auf die Formen eingegangen, welche für den Übergang in das nachschulische Leben von besonderer Bedeutung für Eltern und Schüler sind, weil sie neue bzw. erweiterte Wege gehen und die Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung, aber auch die Lebenswelt der Familie berücksichtigen. Dabei stehen m. E. fünf Akzentuierungen im Vordergrund:

1. eine veränderte Sicht der Schule auf die Elternschaft
2. eigenaktive Unterstützung der Familien
3. eine neue Art von Kontakt der Eltern untereinander in Form konkreter Beratung und Bildung
4. Entlastung der Eltern durch die Initiierung eines Unterstützerkreises für ihr Kind
5. ein intensiverer Zugang zu den Formen schriftlichen Kontakts

Alle fünf Ansätze beinhalten den weitgehend möglichen Einbezug der Schüler in die Zusammenarbeit.

Die veränderte Sicht der Schule auf die Elternschaft wurde bereits in Kapitel 1 im Rahmen des Ansatzes der Kundenorientierung von Jansen und Wenzel 2000 diskutiert. Im Folgenden sollen die anderen Punkte noch näher dargelegt werden.

6.1 *Angebote für Familien*

Eine Möglichkeit, mit Eltern zusammenarbeiten zu können, ist das aktive Anbieten von Unterstützung für die Familien. Dies geschieht in Form von Angeboten, welche die Eltern und Familien wahrnehmen können, aber nicht verpflichtend sind. Diese finden sowohl außer- wie auch innerschulisch statt. Es gibt vielfältige Möglichkeiten, wie Familien unterstützt werden können. Gängige Formen sind dabei Informationen für die Eltern durch schriftliches Material oder auch in Form von Vorträgen, Informationsabenden zu bestimmten Themen, welche für die Eltern relevant sein könnten.

In der Berufsschulstufe bietet insbesondere der Schüler-Lehrer-Elternabend eine Chance auch die Bedürfnisse der Schüler mit einzubeziehen, da sie direkt gehört werden können. Ebenso sei noch auf die Form „Eltern als Experten im Unterricht“ hingewiesen. Dies ist ein indirektes Angebot und ermöglicht eine Zusammenarbeit mit Familien auf einer fachlichen Ebene. Eltern sind in dieser Rolle echte Experten, da sie über ihr Fachgebiet besser Bescheid wissen als die Lehrer. Besonders auch für die Schüler bedeutsam ist der Expertenbesuch der Eltern dann, wenn sie ihre Berufe vorstellen und so den Schülern Einblick in die Arbeitswelt gewähren. Diese Erfahrung wirkt sich auch positiv auf die weitere Zusammenarbeit von Lehrer und Eltern aus.

Ebenso können Familien sich beraten lassen, wenn sie Fragen oder Probleme haben. Schulberatungsstellen sowie Beratungsstellen freier Träger bieten je nach Region ein vielfältiges Angebot:

- Schullaufbahn- und Schulaufnahmeberatung
- Unterrichtsberatung bzw. Förderberatung
- Pädagogisch-psychologische Beratung (vgl. Mutzeck 2002, S. 19)

Je nach Bedarf können dabei den Familien stützende Interventionen vermittelt werden, wenn das Gespräch bzw. die Beratung nicht ausreicht. Diese sind davon abhängig, wo genau das Problem der Familie liegt. So könnte bei finanziellen Problemen eine Schuldnerberatung hinzugezogen werden, bei Partnerproblemen eine Paarberatung in Erwägung gebracht werden sowie bei Erziehungsproblemen ein Erziehungsprogramm wie z.B. Triple P (Markie-Dadds u.a.) durchgeführt werden. Zahlreiche, weitere Interventionen sind denkbar. Sie sollten dabei jedoch jeweils auf die Bedürfnisse der Eltern und ihrer Familien abgestimmt werden.

Ein Konzept, welches alle drei Bestandteile, also Information, Beratung und stützende Interventionen, miteinander verbindet, sind die Seminare für Eltern. Diese Form, welche sich insbesondere in der Frühförderung bewährt hat, wird immer beliebter, da sie den Eltern eine intensive Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum an einem neutralen Ort bietet. Bereits 1991 berichtet WALTHES von Eltern-Kind-Kursen als eine Alternative zur Frühförderung. Sie sah darin eine bessere Hilfe für die ganze Familie, da während des vierzehn Tage dauernden Kurses die, wenn möglich, ganze Familie betreut wird und Problemen aufgedeckt werden können. WILKEN 1999 hat den Ansatz der Eltern-Kind-Kurse nun nicht nur für die Frühförderung verwendet, sondern sieht darin auch für Eltern mit Jugendlichen mit Behinderung eine gute Möglichkeit zum Austausch.

Weitere Angebote stellen die schülerorientierte Planung und der Unterstützterkreis dar, welche zwar für die Person mit Behinderung initiiert werden, aber auch deren Eltern aktiv mit einbezieht und dadurch unterstützt bzw. entlastet. Beide Ansätze, so unterschiedlich sie sind, tragen zur Unterstützung der Familien bei. Im Folgenden werden sie vorgestellt und ggfs. kritisch hinterfragt.

6.1.1 Seminare für Eltern und für Jugendliche mit Behinderung

WILKEN bietet seit einigen Jahren Seminare für Eltern und für Jugendliche mit Down-Syndrom an. Inhalt dieser Seminare mit dem Titel „In den späten Jahren“ ist die zukünftige Lebensgestaltung der Jugendlichen (vgl. WILKEN 1999, S. 123). Konkret sieht der Ablauf wie folgt aus:

„In den gemeinsamen Seminaren von Eltern und behinderten Jugendlichen werden die verschiedenen Themen zunächst unabhängig voneinander in Gruppen diskutiert. Fragen zum Wohnen, Arbeiten und zur Freizeitgestaltung, zu Sexualität, Liebe und Partnerschaft, aber auch spezielle Fragen wie nach dem Führerschein oder die Beschäftigung mit der eigenen Behinderung werden mit den Jugendlichen in angemessener Form mit Hilfe von Collagen, mit von den Jugendlichen selbst geschriebenen oder von ihnen diktierten Texten im Rollenspiel und in Gesprächen erarbeitet. Die Eltern beschäftigen sich parallel mit den gleichen Themen. Im späteren gemeinsamen Austausch der Vorstellungen ergibt sich die Möglichkeit, die jeweils eigenen Sichtweisen zu erkennen“ (WILKEN 1999, S. 124).

Die Seminare bieten den Eltern die Möglichkeit sich mit dem Erwachsenwerden ihrer Kinder auseinanderzusetzen. Der Austausch dabei mit anderen betroffenen Eltern ist diesbezüglich sicherlich sehr hilfreich.

„Gerade im gemeinsamen Erfahrungsaustausch gelingt es den Eltern oft, sich eigener Fähigkeiten und Möglichkeiten der Bewältigung ihrer Lebenssituation bewusst zu werden und wieder selbstbestimmt Ziele zu formulieren. Daraus ergibt sich für viele Eltern nach den Seminaren, dass sie sich einer Selbsthilfegruppe anschließen oder eine eigene regionale Selbsthilfegruppe gründen“ (WILKEN 1999, S. 128).

Dieser Ansatz bietet sich m. E. für Eltern mit Kindern jedweder Behinderungsform an. Da das Down-Syndrom verglichen zu den anderen Behinderungsformen sehr häufig vorkommt, entstehen aufgrund der großen Lobby Konzepte für Menschen mit Down-Syndrom (z.B. Leselernkonzepte OELWEIN 1998, Frühförderprogramme, Kleine Schritte 2001 usw.), welche suggerieren, dass sie nur für dieses Klientel geeignet wären. Doch diese lassen sich auf Kinder mit anderer Behinderung m. E. gut übertragen.

Ein anderes Angebot für die Familien jedoch im schulischen Bereich stellt die schülerorientierte Planung dar. Sie soll im Folgenden kurz skizziert und ihr Nutzen für die Familien aufgezeigt werden.

6.1.2 Schülerorientierte Planung⁹⁰

Grundlage der pädagogischen Arbeit in der Schule ist die Ausgangslage des Schülers. Darauf aufbauend muss die Frage nach den Hilfen und Anregungen, welche der Schüler benötigt, um sein Leben zu meistern und in ihm Sinn zu sehen, geklärt werden. „Eine differenzierte Analyse und Beschreibung der konkreten Lebenswelt [...] des Schülers und [...] seiner Fähigkeiten sind Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln in der Schule. Dabei müssen auch die Bedingungen beachtet werden, die das Leben und Lernen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einschränken und erschweren und besondere pädagogische Maßnahmen erforderlich machen“ (Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 51). Eine Zusammenfassung dieser Analyse fasst die schülerorientierte Planung zusammen.

90 Die Beschreibung der schülerorientierten Planung steht bewusst in diesem Kapitel, um deutlich zu machen, dass es sich dabei um eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule handelt und nicht um eine rein schulische Aufgabe.

Unter schülerorientierter Planung werden unterschiedliche Begriffe sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verstanden. Dabei gibt es fünf Gruppierungen:

- 1) Individuelle Entwicklungsplanung (Eggert 2000), Individualized Education Plan= **Individuelle Erziehungsplanung** (Public Law, USA 1975/ Trost 2003)⁹¹ insbesondere für die schulischen Belange
 - a. **Individual transition plan** (MC Donnell & Hardman 1995/ Wehman 1990) = individueller Übergangsplan von der Schule in das Erwachsenenleben als integrierter Teil der individuellen Erziehungsplanung
- 2) **Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung** (ILEB) ist eine Struktur, welche versucht den erweiterten Bildungsanspruch, welcher sich aus den Bildungsplänen für Sonderschulen in Baden-Württemberg ergibt, auf Aktivität und Teilhabe fachlich-inhaltlich sowie organisatorisch-strukturell zu sichern. Dabei bedient sich ILEB fünf Instrumente sonderpädagogischen Handelns, die eine professionelle Steuerung ausmachen:
 - prozessorientierte Diagnostik
 - kooperative Förderplanung
 - individuelle Bildungsangebote
 - kompetenzorientierte Leistungsfeststellung
 - Dokumentation (vgl. Burghardt/ Brandstetter 2008, S. 4ff.)

Dieser Ansatz befindet sich im Moment noch in der Anfangsphase mit dem Ziel „verbindliche Orientierung hinsichtlich dem ‚Was‘ die Qualität sonderpädagogischen Handelns ausmacht“ (Burghardt/ Brandstetter 2008, S. 8) auszudifferenzieren. Dazu zählen neben den oben genannten Punkten auch eine gemeinsame Fachsprache und ein gemeinsam interdisziplinär angelegtes Problemverständnis. Um mit ILEB eine gewisse Qualitätssicherung garantieren zu können, ist u.a. Förderplanung und deren Dokumentation Bestandteil der Fremdevaluation (Burghardt/ Brandstetter 2008, S. 9).

- 3) Personal futures planning (Mount 1989) Person centered planning (Pearpoint u.a.1993) = **Persönliche Zukunftsplanung** (Doose 1998; 1999/ Boban & Hinz 1999/ Boban 2003); insbesondere für die Planung und das Skizzieren einer Lebenswelt nach der Schule. Im Ansatz der USA findet „Persönliche Zukunftsplanung“ nicht innerhalb der Schule statt.

91 In der Behindertenpädagogik der USA gibt es spätestens seit 1975, der Verabschiedung des „Education for all Handicapped Children Act“ (public Law 94 – 142) den ‚individualized Education Plan‘ (IEP), (vgl. Weymeyer u.a. 1999, S. 1) was im Deutschen der Übersetzung Individuelle Erziehungsplanung gleichkommt (vgl. Sander 2003, S. 15 bzw. Trost 2003, S. 532).

- 4) **Berufswegeplanung** wird in der Regel von den Integrationsfachdiensten vorgenommen, um die einzelnen Schritte des weiteren Berufsweges zu skizzieren und insbesondere fachlich abzuklären, inwieweit Maßnahmen zur Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nötig bzw. möglich sind (vgl. Baur 2004, S. 40). Berufswegeplanung kann auch Teil der Persönlichen Zukunftsplanung sein, um die Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu fragen, wie und wo sie arbeiten möchten. Diese Vorstellungen können dann mit ihren Vorstellungen zur Wohn- und Freizeitsituation besser verknüpft werden.
- 5) **Dialogische Entwicklungsplanung** (Bensch/Klicpera 2000)⁹² setzt auf größere Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung. Grundlage der Planung sind die Bedürfnisse und Interessen der Menschen mit geistiger Behinderung und deren Lebensstil. Deshalb ist die Person maximal einzubeziehen. Sie ist es auch, welche die Ziele für die Planung festlegt. Einzige Aufgabe des Betreuers ist es den Menschen mit geistiger Behinderung bei der Suche der Ziele zu unterstützen und diese gemeinsam mit ihm immer wieder zu reflektieren (in Anlehnung an Bensch/Klicpera 2000, S. 29).

Allen Planungsformen gemein ist das Festhalten der gemeinsamen (Erziehungs-) Wirklichkeit, der Ausgangslage der einzelnen Schüler und die daraus abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen in einem Plan. Doch was wird unter dem Begriff „Planung“⁹³ konkret verstanden? Inwiefern muss der Begriff abgegrenzt werden?

Zum Begriff „Planung“

Planung in diesem Kontext, insbesondere Förderplanung, gibt es schon seit ca. 30 Jahren. Mit Hilfe von unterschiedlichen Förderprogrammen (z.B. von Oy & Sagi 1977; Strassmeier 1981; Schopler et.al. 1987) wurden nach einer genauen Diagnostik diejenigen Angebote eingesetzt, die am wahrscheinlichsten eine Steigerung des jeweiligen Potentials der Person mit geistiger Behinderung versprechen und anschließend in einem Förderplan festgehalten. FORNEFELD 1998 spricht in diesem Zusammenhang kritisch von einem „Objekt der Förderung“ (S. 90). TROST 2003 bezieht noch den Therapeuten mit ein und stellt eine eindeutige Verteilung von aktiven und passiven Rollen fest:

„Der professionelle Helfer bestimmt die Ziele und das Kind soll ihm auf dem vorgegebenen Weg folgen. Eine solche Rollenverteilung ist aber nicht nur für das Zustandekommen eines aktiven, aneignenden Lernprozess unangemessen, sie wird letztlich auch zu Spannungen im Verhältnis von Erzieher und Erziehendem führen“ (S. 503).

92 Hierbei handelt es sich um ein Modell, welches erst nachschulisch für den Bereich Wohnen eingesetzt wird. Da der Ansatz jedoch wichtig ist und m. E. auf die Schule übertragen werden könnte, wird er an dieser Stelle kurz skizziert.

93 Die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) verzichtet zwar im Wort an sich auf den Begriff „Planung“, allerdings beinhaltet die Struktur die „kooperative Förderplanung“.

Ausgelöst werden diese Spannungen, vor allem dadurch, dass Schüler ihre eigenen Vorstellungen und Ideen haben von dem, was sie lernen möchten, sie sind Akteur ihrer Entwicklung (Kautter u.a. 1988). Ihnen soll nicht von außen vorgegeben werden, was sie lernen sollen. Auch sollen Förderansätze nicht im Sinne einer Defizitorientierung bei den Schwierigkeiten und Inkompetenzen des Schülers ansetzen (vgl. Trost 2003, S. 508), sondern an den Kompetenzen und Fähigkeiten des Schülers (vgl. Eggert 2000). „Entwicklungen kommen nicht dadurch zustande, dass man überwiegend an den schwächsten Punkten arbeitet. Das würde konstant jeden entmutigen – jeden Lernenden und jeden Lehrenden“ (Haupt 1996, S. 18).

Im Einzelnen sollen nun auf dieser Grundlage die Individuelle Erziehungsplanung (IEP) und die Persönliche Zukunftsplanung näher dargestellt werden, da diese beiden Formen in der Berufsschulstufe der Schule für Geistigbehinderte von Bedeutung sind.⁹⁴ Dabei werden sowohl US-amerikanische wie auch deutsche Ansätze gleichermaßen zitiert und kontrovers diskutiert.

Individuelle Erziehungsplanung

Individuelle Erziehungsplanung steht eng im Zusammenhang mit dem Erstellen eines individuellen Erziehungsplans, welcher das Ergebnis einer solchen Planung darstellt. Da die Entwicklung durch die verschiedenartig ausgeprägte Beeinträchtigung bei den einzelnen Schülern uneinheitlich verläuft, muss sonderpädagogische Förderung an die individuelle Ausgangslage des einzelnen Kindes und Jugendlichen anknüpfen und den persönlichen Entwicklungsgegebenheiten entsprechen. „Sonderpädagogische Förderung hat daher die Aufgabe, jeder Schülerin und jedem Schüler Hilfen zur Entwicklung der individuell erreichbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geben“ (Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 1998, S. 4). Bei dieser Umsetzung stellt der individuelle Erziehungsplan eine strukturelle Hilfe dar. Doch der Planungsprozess⁹⁵ und das regelmäßige Entwicklungsgespräch, in welchem alle beteiligten Personen als Team in einen Dialog treten, sind genauso wichtig wie das Ergebnis an sich. Verbindlichkeit und Transparenz sind neben der Klärung der Zuständigkeiten und der Realisierbarkeit wichtige Kategorien im Prozess der schülerorientierten Planung. Verbindlichkeit entsteht dadurch, dass sich über wichtige Inhalte verständigt wurde. Transparenz dadurch, dass jeder über die Vorstellungen der

94 Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) befindet sich insbesondere an der Schule für Geistigbehinderte noch in der Entwicklungsphase, was vor allem auch die Aufgabe einer gemeinsamen Form betrifft. Gleichwohl werden bereits seit längerem Elemente von ILEB umgesetzt. Dazu gehört auch die individuelle Erziehungsplanung, welche in ILEB eben mit dem Begriff der „Kooperativen Förderplanung“ umschrieben wird.

95 Planungsprozess (nach Trost 2003, S. 536 - 541) So kann Förderplanung auf der Grundlage eines IEP im schulischen Alltag aussehen.

- Initiative, Bildung eines Teams
- Bestandsaufnahme: Sammlung und Austausch von Informationen
- Analyse: Bewertung der Informationen
- Planung: Formulierung von Förderzielen
- Problematisierung: Identifikation von Hindernissen und Unterstützungsfaktoren
- Konkretion: Überlegungen zur Umsetzung der Förderziele
- Umsetzung: Verlauf und Dokumentation des Förderprozesses
- Evaluation: Kontrolle und Bewertung

anderen Kenntnis hat und sich über Ziele ausgetauscht wurde, welche innerhalb der Schule, aber auch außerhalb gegenüber Partnern ihre Gültigkeit haben. Ein individueller Erziehungsplan folgt einem bestimmten Schema (vgl. Eggert 2000, S. 268; Westling/Fox 2000 in Anlehnung an IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) 97⁹⁶, S. 76/77), welches einen Katalog von möglichen Beobachtungsbereichen umfasst, so dass die Individualität und die aktuelle Situation des Schülers im Mittelpunkt steht. Aufgrund einer gesetzlichen Regelung muss der individuelle Erziehungsplan mindestens einmal pro Jahr erstellt werden. Während des Jahres kann er dann nochmals mehrfach modifiziert werden, falls dies nötig sein sollte (vgl. Westling/Fox 2000, S. 77). Diese kurzen Zeiträume ermöglichen es dann auch so genannte „Feinziele“ zu beschreiben. Längere Zeitabstände wiederum erschweren die Umsetzung. Um nicht dem Diktat der „Zeit“ zu unterliegen, haben BENSCH/KLICPERA (2000, S. 30) einen Prozess der dialogischen Entwicklungsplanung entworfen, welcher den Zeitaspekt aufgreift und damit dynamisch und klientenorientiert umgeht, d.h., der Prozess darf bei jeder Person so lange dauern, wie dies nötig ist.

Innerhalb einer Schule ist eine gemeinsame Struktur der Ergebnissicherung von diesen Entwicklungsgesprächen notwendig, sodass einmal gesammelte feststehende Daten, immer wieder übernommen werden können. Ebenso muss der Erfolg der einzelnen Maßnahme durch die Schule regelmäßig überprüft werden. Bestehende Pläne sind entsprechend fortzuschreiben oder bei Bedarf zu verändern. Eine gemeinsame Reflexion im Team über das Verhalten, das Können und den individuellen Hilfebedarf der einzelnen Schüler leistet dazu einen wesentlichen Beitrag. Insbesondere die Lehrkräfte der Berufsschulstufe könnten davon profitieren, da es in ihrer Planung auch um das Entwerfen von Perspektiven der nachschulischen Lebenswelt geht. Deshalb sind m. E. in dieser Stufe auch mehrere Verfahren nötig.

IDEA (Individuals with Disabilities Education), welches die Rechte der Eltern und Schüler an der Teilnahme des Erziehungsprozesses am IEP sichert, legte im Jahr 1997 mit dem IDEA Act 1997 fest, dass ein Plan entwickelt werden müsse, der den Übergang von der Schule in das Erwachsenenleben mit Hilfe eines „individual transition plan“ (ITP) erleichtern würde. Dieser soll ein Teil der individuellen Erziehungsplanung (IEP) darstellen und für Schüler ab einem Alter von 14 Jahren erstellt werden (vgl. Westling/Fox 2000, S. 82). Bei einem ITP handelt es sich um gesetzlich vorgeschriebene individuelle Förder- und Karrierepläne, welche insbesondere beschreiben, was noch alles in der Schule für die nachschulischen Jahre gelernt werden muss und wie die nachschulische Zukunft geplant ist. Dabei basiert der ITP auf dem gesamten Planungsprozess des IEP d.h. konkret: In vielen IEPs hat man den Schüler so gut kennen gelernt, dass man ihn nun besser beraten kann. Ein ITP muss mindestens zweimal erstellt werden: Zum ersten Mal mit ca. 14 Jahren und dann nochmals sechs Monate vor Schulende, um zu prüfen, ob seine Zukunftswünsche und Pläne gesichert sind (vgl. Westling/Fox 2000, S. 83). Dazwischen sollte jährlich ein IEP gemacht werden. Die Umsetzung des ITP sollte bereits während der Schulzeit beginnen. Trotz aller dieser Reglementierungen muss festgestellt werden, dass der ITP nicht bei allen Schülern gleich gut und vor allem gleich erfolgreich gelingt (vgl. Westling/Fox 2000, S. 83). Woran könnte dies liegen?

96 Dies ist ein Gesetz aus den USA von 1997, welches garantiert, dass allen Kindern mit Behinderungen eine allgemeine und passende Schulbildung zugänglich gemacht wird. (Weiteres dazu in Westling/Fox 2000, S. 43)

Beteiligung der einzelnen Personen

Das Public Law 94–142 aus den USA garantiert den Familien seit 1975 die Einbeziehung der Eltern in die Individuelle Erziehungsplanung („IEP-Planning“) und in die Festsetzungen der Entscheidungen. Darüber hinaus sind noch neben den Eltern und dem Klassenlehrer, aufgrund einer gesetzlichen Regelung, weitere Personen zur Teilnahme an der Individuellen Erziehungsplanung verpflichtet:

- mindestens ein „regular education teacher“ (Regelschullehrer), wenn der Schüler integriert unterrichtet wird
- mindestens ein Sonderschullehrer
- ein Sozialarbeiter, welcher die Belange des Schülers kennt,
- eine Leitung des Gesprächs über die Individuelle Erziehungsplanung
- Der Personenkreis kann um einen Arzt, einen Therapeuten, den Berufsberater usw. je nach Wunsch der Eltern bzw. der Schule (vgl. Westling/Fox 2000, S. 77) erweitert werden.

Der Kreis der Fachleute um die Eltern ist m. E. sehr groß. Um bei den Familien Vertrauen zu schaffen, sollten sie auf das Gespräch vorbereitet werden, da sich Eltern unter diesen Bedingungen besser einbinden werden und sich nicht über den Tisch gezogen fühlen. Vielleicht sollte der Kreis auch noch um Freunde, Nachbarn, Großeltern, Pfarrer und andere Personen, die eine persönliche Beziehung zum Schüler haben, erweitert werden (vgl. Westling/Fox 2000 S. 87)

Verwunderlich ist in diesem Zusammenhang, dass der Schüler nicht als Mitglied des Gespräches seiner individuellen Erziehungsplanung vorgesehen ist. Doch um die Lebenswelt des Schülers und seine Perspektive zu sichern, muss er an diesen Entwicklungsgesprächen weitgehend teilnehmen und aktiv einbezogen werden⁹⁷. Der Schüler kann mit Hilfe didaktischer Mittel auf das Gespräch seiner individuellen Erziehungsplanung vorbereitet werden, so dass er dann auch Ziele und Wünsche äußern kann⁹⁸. Ebenso ist es förderlich, wenn er, vor allem im Hinblick auf die „persönliche Zukunftsplanung“, zu Selbstakzeptanz gefunden hat (vgl. Boban/Hinz 2002, S. 15), d.h. sich mit seiner Person und seiner Behinderung auseinandergesetzt hat. Mit diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet, geschieht dann die zu erstellende Förderplanung nicht für jemanden, sondern gemeinsam mit ihm. Der Schüler allein bestimmt, wie die Förderung bei ihm wirkt bzw. wie er sich weiter entwickelt (vgl. Jogschies 2003, S. 110/111). Deshalb ist es seine Entscheidung, was gefördert werden soll. Dadurch erhält der Schüler zusätzlich die Möglichkeit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit zu (er-) leben, was sich später in der „persönliche Zukunftsplanung“ vertiefen lässt, da er hierbei aktiv und zukunftsweisend in die Planung eingreifen kann. Dabei ist es möglich, dass Ziele geäußert werden, die sich zu sehr von denen der Eltern und Lehrer unterscheiden bzw. als unrealistisch (siehe hierzu auch Bensch/Klicpera 2000, S. 61/62) eingeschätzt werden. Dies dürfen

97 siehe auch das Beispiel von Trost 2003: Schulische Förderplanung mit David (S. 535 – 541)

98 Sollte ein Schüler nicht bereit sein an solch einem Gespräch teilnehmen zu wollen, so ist in erster Linie zu prüfen, ob dies an den Rahmenbedingungen liegt und er sich in dieser Situation nicht wohl fühlt. Ist er weiterhin nicht bereit daran teilzunehmen, „so ist dieser Wunsch zu akzeptieren und zu versuchen auf andere Weise Ziele des [Schülers] [...] zu erfahren, durch Gespräche, Vorschläge oder Ausprobieren“ (Bensch/Klicpera 2000 S. 63).

keine Gründe sein, den Schüler von der Förderplanung auszugrenzen, sondern sie sollen dazu ermutigen, dass die beteiligten Personen flexibel und phantasievoll damit umgehen und neue Ideen formulieren, ganz im Sinne der individuellen Entwicklungsbegleitung und Lebensvorbereitung (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 52). Dass dabei auch mit dem Schüler diskutiert werden darf, versteht sich von selbst.

Nutzen der Individuellen Erziehungsplanung

Um die Arbeit der individuellen Erziehungsplanung praktikabel und ökonomisch zu gestalten, sollte der Förderplan so angelegt sein, dass dieser den Unterricht und vor allem die Unterrichtsplanung erleichtert und nicht behindert, z. B. indem konkrete Förderziele bzw. Kompetenzen formuliert werden. Somit wird der Förderplan zum Tätigkeitsplan für den Schüler (vgl. Jogschies 2003, S. 116) und dient damit als Basis für die Unterrichtsplanung. Zusätzlich kann der Förderplan eine Art Zwischenbericht für das Zeugnis darstellen. Dadurch kann auf der Grundlage des Planes eine Ergebniskontrolle in Form des Zeugnisses stattfinden. Ebenso kann die Entwicklung des Schülers rückblickend aufgezeigt und so später auftauchende Probleme besser verstanden werden.

Durch die Erstellung des Förderplans kommen verschiedene Partner v.a. Eltern und Lehrer miteinander in einen Dialog, der ansonsten im schulischen Alltag eher selten zustande kommt. Gut bei diesen Gesprächen ist, dass der individuelle Erziehungsplan eine Struktur und Inhalte für das Gespräch vorgibt. Die dadurch entstehenden Entwicklungsgespräche sind wiederum Grundlage der Unterrichtsplanung.

Doch neben dem Nutzen, welcher durch die individuelle Erziehungsplanung mit Erstellung des Förderplans, entsteht, nennen einige Autoren auch Kritikpunkte, welche durchaus ihre Berechtigung haben.

Kritik an der Erstellung von Förderplänen

Insbesondere Lehrer halten die Erstellung eines individuellen Erziehungsplans für sehr zeitaufwändig, aber lohnenswert. „Einige Beteiligte stellten in Frage, ob es angesichts begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen im Schulalltag realisierbar ist, für alle Schülerinnen und Schüler derartige Planungsprozesse durchzuführen“ (Trost 2003, S. 541). Es ist nämlich zu bedenken, dass ein Förderplan für jeden einzelnen Schüler erstellt werden sollte. Da drängt sich die Frage auf: Wie kann eine ganze Klasse unterrichtet werden, wenn jeder Schüler seinen eigenen Förderplan hat. Im Allgemeinen wollen Lehrer lieber Zeit mit ihren Schülern verbringen, anstatt mit Ausfüllen von Papier. Sie meinen ihre Schüler gut genug zu kennen und brauchen nicht deren Ziele auf ein Papier zu schreiben (vgl. Westling/Fox 2000, S. 86).

Doch mit Hilfe geeigneter schulorganisatorischer Maßnahmen und Umstrukturierungen wird die Planung regelmäßig praktiziert und nicht aufgrund von Zeitmangel darauf verzichtet (vgl. Trost 2003, S. 541). Dabei stellen die Lehrer fest, dass es durchaus noch etwas an ihren Schülern zu entdecken gibt.

Gleichwohl ist es durchaus fragwürdig, wie mit der Förderplanung in der Praxis umgegangen wird. Dabei sind insbesondere zwei Aspekte zu bedenken. Zum einen der Zeitaspekt und zum anderen die Intention des Förderplans. Eine jährliche

Förderplanung, wie in den USA verlangt, kann das Problem mitbringen, dass die Zukunft des Schülers und v.a. die langfristige Entwicklung zu kurz kommt (vgl. Westling/Fox 2000 S. 86). Im Erwachsenenbereich beklagen BENSCH/KLICPERA, dass sich die Ziele des Klienten ständig verändern und es somit schwer möglich ist, Ziele für ein Jahr oder ein halbes Jahr festzulegen (vgl. 2000, S. 62). Konkret bedeutet dies, dass eine Zeitvorgabe für die Erstellung eines Planes schwierig ist und trotzdem sollten regelmäßig Entwicklungsgespräche stattfinden. Dies ist ein Spannungsfeld, welches sich m. E. nur individuell auf den einzelnen Schüler angepasst lösen lässt.

Die Intention der Förderpläne besteht häufig darin zur Förderdiagnostik zu mutieren, was heißen soll, dass nur von den Problemen und Schwierigkeiten des Schülers ausgegangen wird. Dabei geht der Blick auf die Gesamtheit des Schülers verloren. Der überfällige Perspektivenwechsel beim Erstellen von Förderplänen, welcher den Schwerpunkt weg von der Defizitorientierung hin zur Kompetenzorientierung legt, scheint schwierig. „Dies gilt umso mehr, wenn sie auch die Aufgabe erfüllen sollen, das Weiterbestehen sonderpädagogischen Förderbedarfs zu dokumentieren“ (Boban/Hinz 2003, S. 132). Vielleicht gelingt dieser Schritt nun mit der Einführung von ILEB. Doch solange der Förderplan in der Schule bleibt und den Eltern bzw. Schülern nicht mitgegeben wird, zeigen sich die Konsequenzen nur mittelbar. Die Tatsache an sich ist für Schüler und Eltern sehr demotivierend, da sie gar nicht vor Augen haben, worauf sie hinarbeiten.

Die Kritik an der Erstellung von Förderplänen besteht aufgrund von finanziellen Engpässen der Schulen oder zu wenig Lehrerstunden für besondere Förderung darin, dass aufgrund der herrschenden Rahmenbedingungen die Ziele und Vereinbarungen möglicherweise nicht umgesetzt werden können. Diese Tatsache haben BENSCH/KLICPERA (2000 S. 62) leider bereits für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung feststellen müssen.

Zur Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern

Auf die Wichtigkeit der Beteiligung der Eltern an der schülerorientierten Planung wurde in diesem Kapitel immer wieder hingewiesen, deshalb wird sie auch unter dem Kapitel „Angebote für Familien“ ausführlich beschrieben. Als eine wichtige Basis dienen dazu die regelmäßigen Entwicklungsgespräche, um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zu schaffen. Doch um die Bedeutung besonders herausarbeiten zu können, sollen an dieser Stelle nochmals die wesentlichen Punkte zusammengefasst werden.

Am nötigsten ist dabei die Einbindung der Eltern in den Schulalltag und somit auch in den Prozess der Förderplanung (vgl. Jogschies 2003, S. 115). Dies kann geschehen in Form von:

- Aktiver Beteiligung am Gespräch, d.h., die Eltern sind die Experten für ihr Kind und schulisches Versagen wird nicht den Eltern vorgeworfen
- Ermutigung zur Teilnahme durch den Lehrer (vgl. Westling/Fox S. 77). Der persönliche Kontakt zu den Eltern vor dem Gespräch ist wichtig. Es sollte nicht nur eine Einladung an die Eltern geschickt werden, sondern sich über den Sinn und Zweck einer schülerorientierten Planung ausgetauscht werden. Ergänzend können Eltern vor einem Gespräch einen Entwicklungsbogen von der Schule erhalten, anhand dessen sie Überlegungen anstellen, was ihr Kind in der Schule noch lernen soll.
- Beim eigentlichen Gesprächstermin sollten die Eltern von jemand an der Tür empfangen werden und darüber aufgeklärt werden, falls es noch länger dauert (vgl. Westling/Fox S. 77).
- Über das Gespräch innerhalb der schülerorientierten Planung wird den Eltern ein schriftlicher Bericht gegeben, in der Regel in Form des Förderplans.

Während der Frühförderung gibt es in den USA den „Individual Family Service Plan“ (vgl. Westling/Fox S. 84), wo die Eltern bis zum Eintritt in das Vorschulprogramm begleitet werden. Dabei werden individuelle, hilfreiche Arrangements für die Kinder auch mit schweren Behinderungen im Rahmen von Hilfeplänen getroffen. Dies ist aber auch insbesondere für die Übergänge von zu Hause in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule und von der Schule in den Beruf sinnvoll. Kontinuität und immer wieder gleicher Ablauf gibt den Eltern auf die Dauer Sicherheit. Sie haben dadurch das Gefühl, begleitet zu werden, sofern sie diese Begleitung wünschen. In ähnlicher Form werden nun im Schuljahr 2010/2011 die Bildungskonferenzen in Baden-Württemberg auf ihre Machbarkeit überprüft.

Mit solchen Strukturen kann der Schüler gut beraten und damit seine Zukunftsziele gemeinsam und möglichst realistisch gesteckt werden. Die Ideen und Wünsche des Schülers sind dabei gleichwertig, wenn nicht sogar vorrangig mit einzubeziehen. Dadurch ist es auch möglich die Schule von den Schülern aus zu denken und damit zu einer längerfristigen Planung zu gelangen. Im Folgenden soll nun die persönliche Zukunftsplanung, welche in der Berufsschulstufe oder außerschulisch eine wichtige Rolle spielt, näher vorgestellt werden.

Persönliche Zukunftsplanung bzw. Lebenslaufbezogene Planung

Innerhalb der schülerorientierten Planung nimmt die persönliche Zukunftsplanung vor allem in der Berufsschulstufe eine zentrale Rolle ein. Die Schüler sollen mit Hilfe dieser Methode die Gelegenheit erhalten, ihre Fähigkeiten und Stärken kennen zu lernen und auf diesem Hintergrund ihren weiteren Lebensweg planen. Dabei ist die persönliche Zukunftsplanung mehr als das Erstellen eines Planes, es ist ein langfristiger Prozess, in welchem nach der bestmöglichen Lösung für die Zukunft des Schülers gesucht wird. Das geschieht u.a. anhand von Fragen wie: Was soll ein Schüler noch lernen oder ausprobieren? Welche Zielvorstellungen für ein Leben nach der Schule hat er? Diese

Fragen müssen alle Parteien, insbesondere Eltern, Lehrer und Schüler, langfristig im Blick haben. Eine vertrauensvolle Gesprächsbeziehung und ein positiver Umgang untereinander sind dazu nötig. Dabei sind die Vorstellungen der Schüler ernst zu nehmen.

Trotz dieser offensichtlichen Einigkeit, was „persönliche Zukunftsplanung“ bedeutet, scheint der Begriff der „persönlichen Zukunftsplanung“ teilweise schwierig, da er die Assoziation hervorruft, man könne seine Zukunft planen. Dies ist damit nicht gemeint, sondern es geht vielmehr darum Zukunftsperspektiven und persönliche Ziele zu entwickeln, welche sich aus dem bisherigen Lebenslauf ergeben haben. Damit dies einfacher gelingen kann, bedient sich LINDMEIER 2004 der Methode der Biografiearbeit. Er, aber insbesondere auch RUHE 2003, haben verschiedene Methoden gesammelt, mit welchen es Menschen auch mit geistiger Behinderung möglich ist sich an ihre Vergangenheit zu erinnern. „Im Kern ist Biografiearbeit auf Zukunft gerichtet. Indem das Vergangene wahrgenommen wird, werden Begründungen möglich, warum die Zukunft lohnenswert ist“ (Ruhe 2003, S. 10). Somit wird deutlich, dass die Biografiearbeit eine wichtige Voraussetzung für die persönliche Zukunftsplanung ist. Um die Verbindung noch offensichtlicher herausarbeiten zu können, kann auch der Begriff der „Lebenslaufbezogenen Planung“ verwendet werden, da er deutlich macht, dass die Planung sich auf den bisherigen Lebenslauf bezieht und somit Konsequenzen für den weiteren Lebensweg gezogen werden.

Formen von Zukunftsplanung

Für die Planung der Zukunft werden in der Literatur (u.a. Doose 1999, Boban 2003, Boban/Hinz 2004) viele Formen beschrieben. Allen gemein ist, dass sie den Schüler anregen sollen über seine Fähigkeiten, Eigenschaften und Stärken nachzudenken und daraufhin Vorstellungen zu entwickeln, wie er zukünftig leben möchte, was er arbeiten möchte, wie seine Lebenslaufplanung aussehen soll. Besondere Beachtung findet in diesem Zusammenhang das Verfahren PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope) von PEARPOINT, O'BRIEN und FOREST 2001, welches eine mögliche Umsetzung bereits in der Planung vorsieht. Dabei werden die Teilnehmer der persönlichen Zukunftsplanung mit einer imaginären Zeitmaschine ein Jahr weiter in die Zukunft versetzt. Von dort aus betrachten sie das vergangene Jahr des Schülers und beschreiben, was alles geschehen ist. Nach der Rückkehr in die Gegenwart analysieren die Teilnehmer die jetzige Situation des Schülers und klären in einem dritten Schritt, mit wessen Hilfe die Ziele im kommenden Jahr erreicht werden können. Damit dies gelingen kann, müssen Wege gesucht werden die eigenen Kräfte zu stärken, sowohl auf der professionellen als auch auf der persönlichen Seite (vierter Schritt). Im fünften Schritt wird dann aus der Perspektive "nach drei Monaten" Rückschau gehalten und geschaut, welche Entwicklungen und Fortschritte sich in den vergangenen drei Monaten gezeigt haben. Der sechste Schritt geschieht analog zum fünften Schritt, nur für einen Zeitraum von "einem vergangenen Monat". Der siebte und letzte Schritt befasst sich konkret mit der Frage, wie der erste Schritt zur Veränderung am folgenden Tag aussehen kann. „Damit ist die gedankliche Reise von der Utopie über den Kontrast mit der Gegenwart zu konkreten Phasen eines Veränderungsprozesses vollzogen.“ (BOBAN/HINZ 1999, S. 6/7).

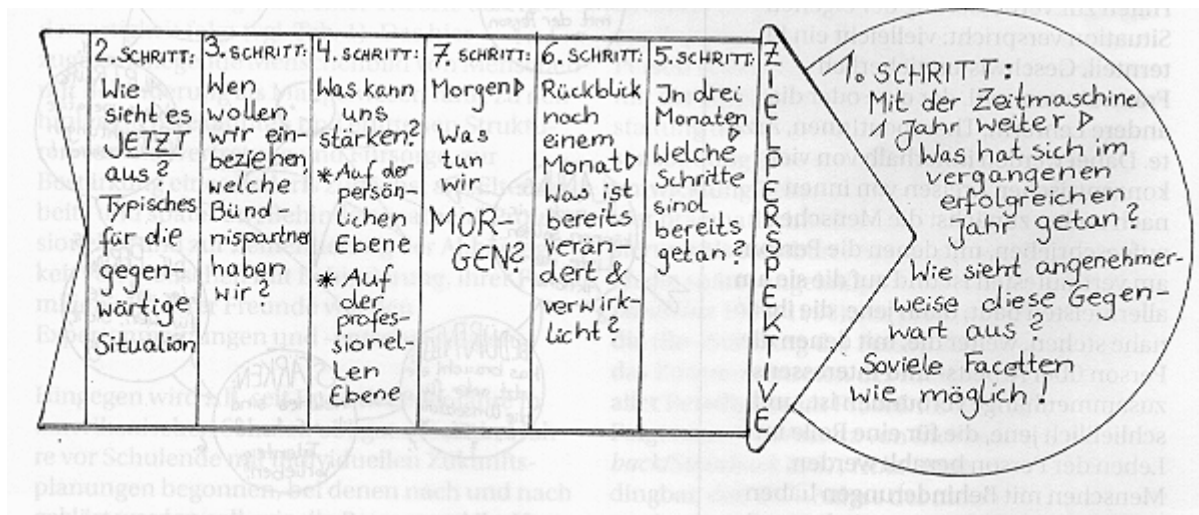


Abbildung 17: Planning Alternative Tomorrows with Hope aus BOBAN/HINZ 1999, S. 7

BOBAN und HINZ sehen diese Formen im engen Zusammenhang mit den Verfahren, welche im Unterstützerkreis verwendet werden. Deshalb werden die Formen näher im Zusammenhang mit dem Unterstützerkreis beschrieben.

Sofern persönliche Zukunftsplanung im Alltag der Schule für Geistigbehinderte in Deutschland Eingang gefunden hat, geschieht diese meist nicht im Zusammenhang eines Unterstützerkreises, sondern ist eher in Anlehnung an den bereits beschriebenen individual transition plan (ITP) (MC Donnell & Hardman 1995; Wehman 1990) zu sehen. Es wäre wünschenswert, wenn sich dies zugunsten der persönlichen Zukunftsplanung im Rahmen des Unterstützerkreises ändern würde.

6.1.3 Der Unterstützerkreis

Unterstützung ganz anderer Art, nämlich in erster Linie den Menschen mit Behinderung betreffend, bietet der Unterstützerkreis. Die Personen des Unterstützerkreises sind nicht, wie im Ansatz von WILKEN, alles betroffene Eltern und Jugendliche, sondern sie treffen sich aus der Betroffenheit heraus und wollen einen Menschen mit Behinderung unterstützen. Dass damit die Familie dieses Menschen indirekt auch unterstützt wird, ist ein positiver Nebeneffekt des Unterstützerkreises.

Im Folgenden soll das Medium näher vorgestellt werden. Der Unterstützerkreis, ein Medium, welches in den USA als „Circle of support“ entwickelt wurde, erfährt mittlerweile zunehmend mehr Akzeptanz insbesondere in Deutschland durch BOBAN/HINZ 1999, BOBAN 2003, EMRICH u.a. 2006, allerdings eher im nachschulischen Bereich, und in Österreich durch das Projekt Spagat (NIEDERMAIR 2004). Er steht in engem Zusammenhang mit der beschriebenen „Persönlichen Zukunftsplanung“. Eine „Persönliche Zukunftsplanung“ kann insbesondere innerhalb eines Unterstützerkreises zu einer echten Umsetzung und Entfaltung gelangen. Um einen Plan umsetzen zu können, bedarf es Personen, die einen dabei unterstützen und diese treffen sich in einem Unterstützerkreis.

Doch warum wird von einem Unterstützert**kreis** gesprochen? Was hat es mit der Symbolik des Kreises auf sich? Auf uns Menschen hat der Kreis etwas Einladendes, aber auch Beruhigendes. Wir freuen uns auf den Gesprächskreis, den Kreis der Familie. Wir haben einen Freundeskreis⁹⁹. Der Kreis betont ein „Dazugehören“, und er ist auch ein Zeichen für Bindung, wie dies zum Beispiel die Eheringe symbolisieren. Diese Symbolik drückt sich, so BOBAN/HINZ 2004, in einer neuen Qualität von Beziehungen aus, „die das freundliche Aufeinander-Zugehen und freundschaftliche Interesse, respektvolle Anerkennung und gegenseitige Verantwortung lebendig und erlebbar werden lässt“ (S. 2).

Aufgabe und Funktion

Die Lebenswelt von Menschen mit Behinderungen setzt sich aus Personen, die ihnen sehr vertraut sind (Eltern, Geschwister, Großeltern ...), also der Familie, zusammen. Ebenso gehören dazu Personen die für den Kontakt mit ihnen bezahlt werden, vor allem Lehrer, aber auch Ärzte, Therapeuten und Pädagogen im weiteren Sinne. Über diese beiden Gruppierungen hinaus gibt es häufig nur wenige Kontakte zu weiteren Personen. Diese herzustellen und den Menschen mit Behinderung in deren Bewusstsein zu rücken, ist eine Voraussetzung für die Arbeit mit Unterstützertkreisen (siehe dazu auch Boban/Hinz 1999, S. 5). Das Herstellen der Kontakte ist nicht immer einfach. Diese können nicht verordnet werden und Freundschaften können nicht bestimmt werden. Deshalb bekommt hier auch das Exosystem eine wichtige Bedeutung. So kann für Unterstützertkreise geworben werden, indem beispielsweise ganz offen gefragt wird: „Wer möchte Herrn X näher kennen lernen?“ Dieser Ansatz ist gerade im Dorf oder in der Nachbarschaft sehr hilfreich (vgl. O'Brian in Boban 2003¹⁰⁰) und trägt so direkt zur Integration bzw. zur veränderten Sicht von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft bei (Perske 1988, Boban 2003). Somit wirkt der Unterstützertkreis auch der mangelnden Aufnahmebereitschaft von Menschen mit Behinderungen (insbesondere im Arbeits-, Wohn- und Freizeitbereich) der Gesellschaft entgegen. Ebenfalls innerhalb der Familie des Menschen funktioniert der Unterstützertkreis, da er den Familienzusammenhalt stützt, denn zumindest ein Teil der Familienmitglieder wird für den Unterstützertkreis dringend benötigt.

Zusammengefasst besteht also ein Unterstützertkreis „aus den Menschen, auf die die betreffende Person in ihrem Leben allgemein – oder zu einer bestimmten Fragestellung speziell – vertraut und baut. Sie trifft die Wahl und entscheidet, wen sie dazu bittet. Wichtig ist eine Vielfalt der vertretenden Beziehungen und Wahrnehmungen, also die Heterogenität des Unterstützertkreises, denn so können

99 Die Idee des „Circle of friends“ (PERSKE 1988) war Vorläufer des Circle of Support und existiert weiterhin parallel dazu. Ziel des Circle of friends ist es aufzuzeigen, dass Freunde innerhalb der Lebenswelten eines Menschen mit Behinderung teilweise hilfreicher sein können als die Familie oder die Professionellen. „*Families provide things that friends can't. We need childhood nurturing, a place in a family history, birth-to-death ties. But friends help us stretch beyond our families. [...] Human-service workers do things that friends can't. [...] But friends help us move beyond human-service goals. Friends provide us with options that never could be programmed*“ (Perske 1988, S. 12).

100 „Nicht dass Jimmy sich ein Bild vom Leben als ... machen kann, ist das primäre Ziel, sondern der Transport von mehr Wissen über Jimmy und seine Talente, während er sieht und erfährt, was die anderen Dorfbewohner alltäglich tun“ (vgl. Schartmann 1995 in Boban 2003).

ergänzende inspirierende Blicke auf die Situation der Person im Mittelpunkt zu einer neuen gemeinsamen Sicht und Perspektive führen“ (Boban 2003, S. 291).

Trotz dieser Vorgaben sollte der Grundsatz der Freiwilligkeit nicht vergessen werden, d.h. dass Personen zu einem Unterstützerkreis eingeladen werden können, aber diese die Einladung auch ablehnen können. Bedenklich ist es daher, wenn ein Unterstützerkreis innerhalb einer Institution (Schule, Werkstatt für behinderte Menschen, Wohnheim) durchgeführt werden soll, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass Einzelinteressen in den Vordergrund rücken.

BOBAN 2003 bezieht in diesem Zusammenhang auch die Moderation des Unterstützerkreises mit ein und betont dabei, dass auch „Menschen - eher außerhalb institutioneller Zusammenhänge – für die Moderation [...] und für die Initiierung von Unterstützerkreisen gewonnen werden müssen“ (S. 296).

Daraus ergeben sich m. E. zwei Konsequenzen: Einerseits sollten nach Möglichkeit Unterstützerkreise im Rahmen von Selbsthilfegruppen bzw. als Angebot der „Offenen Hilfen“¹⁰¹ durchgeführt werden, sodass es zu keiner Interessenskollision mit der jeweiligen Institution kommt. Andererseits, falls es nicht möglich ist, einen Unterstützerkreis außerhalb einer Institution, beispielsweise der Schule, durchzuführen, ist der Einsatz einer neutralen bzw. unabhängigen Person dringend erforderlich, wie dies bei Entwicklungsgesprächen an Schulen in den USA praktiziert wird (vgl. Westling/Fox 2000, S. 77) bzw. bei der Lebens- und Zukunftsplanung der Förder-, Haupt- und Berufsschulen durch das Mitwirken eines Schulsozialarbeiters der Fall ist (vgl. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern – Landesjugendamt 2000, S. 18). Das bedeutet, dass die Moderation eine Person übernimmt, welche inhaltlich nicht so sehr eingebunden ist, wie dies beispielsweise bei einem Lehrer oder gar den Eltern der Fall wäre (vgl. Doose 1999). Wünschenswert wären auch Kenntnisse in Moderations- und Problemlösungstechniken (Doose 1999), um einen konstruktiven Verlauf in ruhiger und freundlicher Atmosphäre gewährleisten zu können. BOBAN 2003 fordert sogar, dass zukünftige Moderatoren selbst schon einmal eine Persönliche Zukunftsplanung im Rahmen eines Unterstützerkreises initiiert haben, „bevor sie für andere moderieren“ (S. 296). In Baden-Württemberg könnten diese Voraussetzungen bereits vorliegen, denn es gibt seit dem Jahr 2000 Schulsozialarbeiter, die diese Aufgabe übernehmen könnten. Allerdings werden an Schulen für Geistigbehinderte keine Schulsozialarbeiter eingesetzt, was sehr bedauerlich ist. So werden dort, wo Unterstützerkreise an Schulen durchgeführt werden, diese in der Regel von den Lehrern initiiert und geleitet. Dies bleibt sicherlich nicht folgenlos für die Schüler und deren Zukunft.

101 Offene Hilfen sind ambulante und mobile Unterstützungsangebote, die dazu beitragen, Menschen mit Behinderungen ein eigenständiges Leben außerhalb von stationären und teilstationären Einrichtungen zu ermöglichen.

Zeitliche Dimensionierung

Die Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit der Treffen des Unterstützerkreises richtet sich nach den persönlichen Bedürfnissen des Menschen mit geistiger Behinderung. Laut DOOSE (1999, S. 175) entscheidet er, ob die Gruppe sich wieder treffen muss oder möchte. Vorstellbar wäre m. E. ein mindestens jährliches Treffen angelehnt an den Rhythmus zur Erstellung von individuellen Erziehungsplänen. Möglich wäre auch, dass der Unterstützerkreis immer dann zusammentrifft, wenn es auch aus schulischer Sicht zu einer Überarbeitung der Berufswegeplanung kommt. Ein Treffen an sich sollte ein Zeitfenster von 1,5 – 2 h nicht überschreiten, so dass alle Beteiligten nicht überfordert werden und zu dem nächsten Treffen gerne wieder kommen.

Realisierung des Unterstützerkreises

Am Beispiel von Rainer soll an dieser Stelle praktisch aufgezeigt werden, wie ein Unterstützerkreis arbeitet.

In einem ersten Schritt werden alle die Personen von Rainer eingeladen, mit welchen er sich über seine Zukunft austauschen möchte. Dazu benötigt er eventuell die Unterstützung bzw. Anleitung einer Person. In Rainers Fall sind folgende Personen zu seinem Unterstützerkreis eingeladen worden: Seine Eltern und sein Bruder, sein Onkel Willi, sein Opa, seine Freundin Simone, sein Freund Peter, sein Zivildienstleistender, der ihn immer in die Schule fährt, sein Lehrer und der Pfarrer.

Rainers Unterstützerkreis

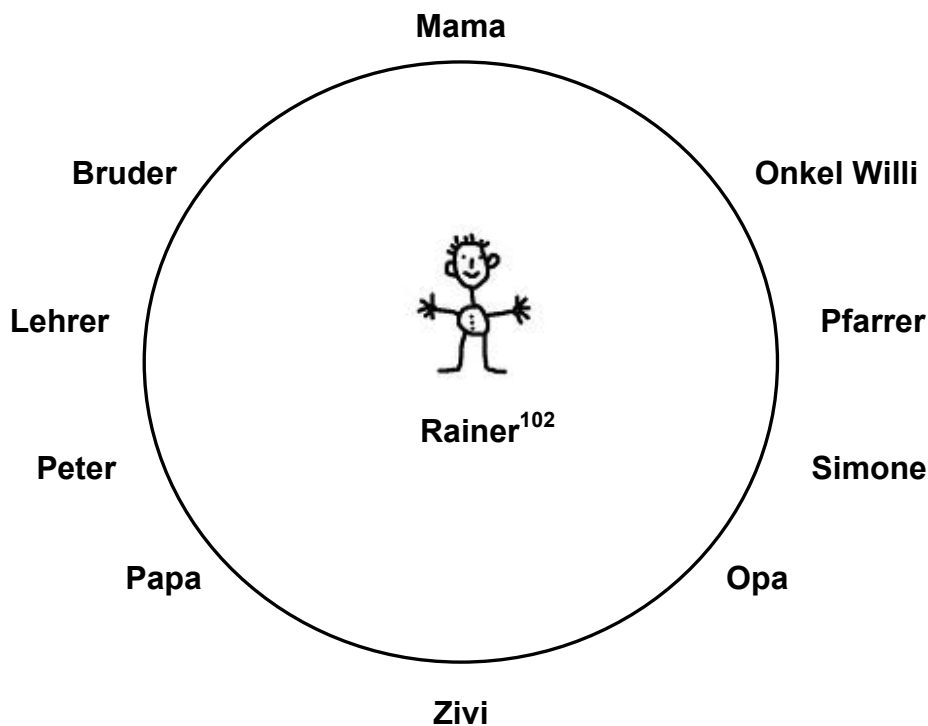


Abbildung 18: Beispiel eines Unterstützerkreises

¹⁰² <http://www.ernabrunner.de/images/strichmaennchen.gif> (23.05.2010)

Für ein gutes Gelingen des Unterstützerkreises ist es notwendig, dass die beteiligten Personen sich näher kennen lernen und Vertrauen zueinander haben, um gemeinsam Perspektiven mit Rainer entwickeln und umsetzen zu können. Wichtig ist dabei, dass die beteiligten Personen über ausreichend Dokumentationen von Rainer verfügen, wie sie etwa in Mitteilungsbüchern, Praktikumsberichten und Zeugnissen aus der Schule oder Tagebuchnotizen sowie Privatvideos vorhanden sind. Eine bewährte Möglichkeit, einander näher zu kommen, das Verfahren einzuleiten und der gesamten Planung für Rainer eine gewisse Struktur zu geben, ist das Durchlaufen eines Making Action Plans (kurz MAP), welches O'BRIEN und FOREST 1989 konzipierten. Besondere Bedeutung hat das MAP bei dem ersten Treffen eines Unterstützerkreises. Nach einer genauen Analyse der Befindlichkeiten Rainers lässt sich seine Zukunft bedürfnisorientierter und realistischer andenken und planen. Im Folgenden stellen BOBAN/HINZ das Verfahren kurz vor:

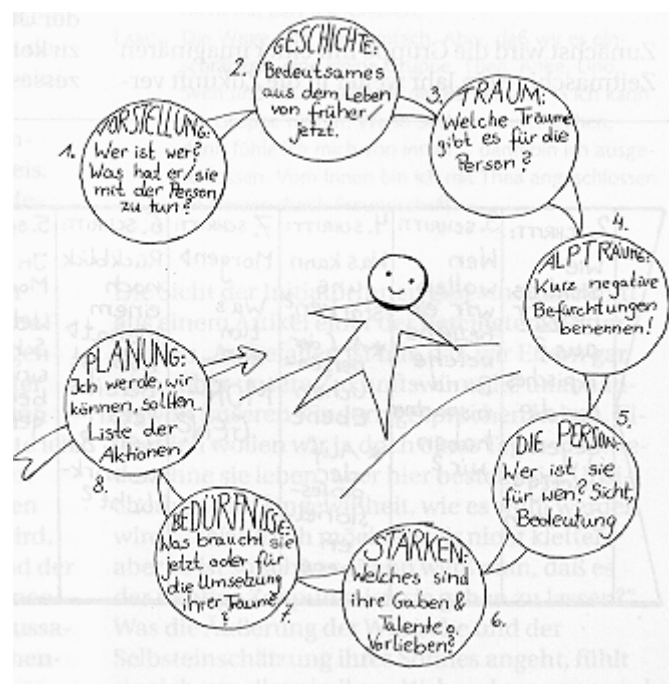


Abbildung 19: Making Action Plan in Anlehnung an O'BRIEN/FOREST 1989 aus BOBAN/HINZ 1999, S. 6

„MAP besteht aus acht aufeinander folgenden Etappen, deren wesentliche Ergebnisse auf einem Plakat visualisiert werden. Nach der Klärung, welchen Bezug die Anwesenden zur Person haben, wird ein Blick auf Bedeutendes aus der Geschichte der Person gerichtet. Als Nächstes tauschen sich die Anwesenden darüber aus, welche Träume sie für die Zukunft der Person haben, auch eventuelle Alpträume werden kurz angesprochen. Anschließend wird zusammengetragen, welche Eigenschaften die Anwesenden an der Person schätzen, ebenso werden ihre Vorlieben, Stärken und Begabungen thematisiert. Weiter wird gemeinsam geklärt, was die Person für die Erfüllung ihrer Träume braucht. Den Schluss bildet eine Verabredungsliste, in der festgehalten wird, was die Anwesenden konkret zur Umsetzung der Ziele beitragen können“ (1999, S. 6).

Im Sinne der Beschreibung von Kompetenzen sollten die gesammelten Zukunftsideen positiv formuliert sein. Abschließend erhält die Person von den am Unterstützerkreis Beteiligten ein Feedback, indem die Bedürfnisse der Person reflektiert und Planungen entwickelt werden (vgl. Doose 1999, S. 185; Boban/Hinz 1999, S. 6).

Nur allein ein MAP ist nicht ausreichend, um bereits dezidierte Überlegungen für Rainers Zukunft anzustellen. Für eine weitergehende Klärung von Visionen, Zielvereinbarungen und Festlegungen konkreter Veränderungen werden verschiedene Formen von „Persönlicher Zukunftsplanung“ benötigt, wie sie bereits erläutert wurden. Rainer stellt hierbei gemeinsam mit seinem „Unterstützerkreis“ Überlegungen für sein zukünftiges Leben an. Dabei ist das Ausfüllen eines Mandalas¹⁰³ eine mögliche Form neben weiteren, wie sie z.B. von DOOSE und GÖBEL 1999, EMRICH u.a. 2006 beschrieben wurden¹⁰⁴.

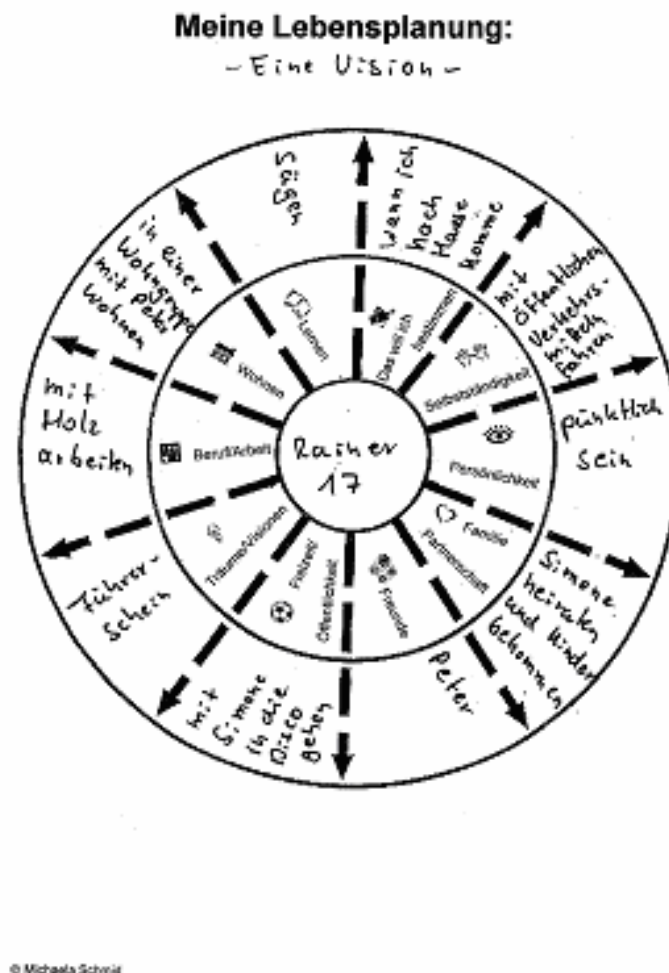


Abbildung 20: Rainers Ergebnis als Beispiel für eine „Persönliche Zukunftsplanung“

¹⁰³ siehe hierzu detaillierte Informationen in Kapitel 9.4.1

¹⁰⁴ Besondere Beachtung findet in diesem Zusammenhang auch das Verfahren PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope) von PEARPOINT, O'BRIEN und FOREST 1993, welches eine mögliche Umsetzung bereits in der Planung vorsieht.

In einem dritten Schritt wird gemeinsam im Unterstützerkreis überlegt, wie diese „Lebensplanung“ nun mit wessen Hilfe umgesetzt werden kann. Dabei könnte folgender Plan zur Umsetzung entstehen:

Plan zur Umsetzung







- Mutter kauft Wecker 
- Vater trainiert den Schulweg mit öffentlichen Verkehrsmitteln 
- Pfarrer nimmt Kontakt mit Caritas wegen einer Wohngruppe auf
- Onkel Willi fragt in einer Schreinerei wegen eines Praktikums an 
- Lehrer stellt Kontakt mit IFD her
- Zivi geht mit Rainer und Freundin in die Disco 
- Bruder lädt Rainer ein, ein paar Tage mit ihm in seiner Studentenbude zu wohnen 
- Simone möchte gerne Rainers Freundin bleiben 

Abbildung 21: Möglicher Plan zur Umsetzung der Ideen des Unterstützerkreises

Wichtig ist dabei, dass sich die Aufgaben auf mehrere Personen verteilen und es zu keiner Schwerpunktsetzung auf eine Person, meist die Eltern kommt, da diese sich aufgrund ihrer Rolle für ihr Kind verantwortlich fühlen. Eine Mutter beschreibt ihre Erfahrungen diesbezüglich wie folgt:

„Zur Überwachung von Melanies PATH werden wir Eltern als ‚Agenten‘ eingesetzt. Es erweist sich als besser, diese Rolle jemand anderem aus dem Unterstützernetzwerk zu übertragen. Denn das hat eine entlastende Funktion für uns Eltern und in Konfliktsituationen sind wir als Eltern von Melanie nicht immer die richtige Ansprechpartner (Pubertät)“ (BROS-SPÄHN 2003).

Nachteil bei diesem „Plan zur Umsetzung“, wie ihn auch WESTLING/FOX (2000, S. 541) vorsehen, ist, dass der Faktor Zeit keine Rolle spielt.¹⁰⁵ Trotzdem sollte auch diese Form möglich sein. Allerdings muss die Umsetzung besser geprüft werden, indem z.B. vorgegeben wird, bis wann jeder seine Aufgabe erfüllen muss. Zur „Kontrolle“ ist ein neuer Termin festzusetzen.

In weiteren Treffen des Unterstützernetzwerkes kann dann geprüft werden, inwieweit sich einzelne Punkte haben umsetzen lassen, aber auch ob neue Ideen bei Rainer aufgekomen sind.

Fazit

Unterstützernetzwerke bieten m. E. eine Unterstützung und vor allem eine Entlastung der Eltern und stellen eine große Hilfe für den Menschen mit geistiger Behinderung dar. In der Praxis findet dieser Ansatz dank des großen Engagements v.a. von BOBAN/HINZ zunehmend mehr Anklang, gehört aber noch nicht zum Standardprogramm einer Konzeption der Berufsschulstufe, wird jedoch im Zusammenhang mit der schülerorientierten Planung bereits im Abschlusstext des BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE (2004, S. 52) erwähnt, findet sich nun aber leider nicht im Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009. Ein mögliches Fazit wäre deshalb, dass für Unterstützernetzwerke geworben werden muss. Es sollen positive Beispiele benannt werden, damit Eltern und Schüler sich das (von sich aus) wünschen. Als Übungsfeld bietet sich dazu die schülerorientierte Planung an. Dadurch werden Eltern, Lehrer und zunehmend Schüler daran gewöhnt miteinander zu sprechen.

Des Weiteren ist es nötig, dass Eltern lernen auf Hilfen von Personen aus dem Umfeld ihres Kindes zurückgreifen zu wollen, d.h. die Solidarität anderer mit ihnen anzunehmen. Ein erster Schritt kann dabei durch den Kontakt von Eltern untereinander getan werden, damit die Eigenaktivität der Eltern gefördert und gestärkt wird.

¹⁰⁵ Durch das jeweilige Rückblicken bei PATH kann realistischer geplant werden und ein engerer Zeitplan aufgestellt werden.

6.2 **Eigenaktivität der Eltern**

„Jede Einrichtung, die den Kontakt von Familien untereinander ermöglicht, wird den sozialen Frieden sichern und zu einer künftig glücklicheren und mehr auf sich selbst bauenden Gesellschaft beitragen“

Steve Biddulph¹⁰⁶

Wie schon in dem Ansatz von WILKEN ersichtlich wurde, ist es sinnvoll die Eigenaktivität der Eltern zu fördern und zu unterstützen, um ihnen die Gelegenheit zu geben sich gegenseitig austauschen zu können. Eigenaktivität der Eltern bedeutet, dass sich Eltern innerhalb einer so genannten „Peergroup“ engagieren bzw. sich für die Eltern dieser „Peergroup“ einsetzen und diese beraten. Das kann innerschulisch wie außerschulisch anhand verschiedener Formen, Modelle und Ansätze geschehen: Selbsthilfegruppen, Elternkreise und Fördervereine als eher bekannte Ansätze, sowie das Projekt Elternmentoren aus Baden-Württemberg bzw. das Projekt Eltern bilden Eltern aus Österreich als neue Modelle, deren Schwerpunkt zusätzlich zum Austausch untereinander auf der Beratung und Unterstützung der Eltern liegt. Die einzelnen Ansätze werden nun kurz vorgestellt und kritisch reflektiert.

6.2.1 **Selbsthilfegruppen**

Ein Teil der Eltern wendet sich schon recht früh nach Bekanntgabe der Diagnose an eine Selbsthilfegruppe, um Beratung und Unterstützung zu erfahren. Dies trifft insbesondere auf Eltern von Kindern mit Down-Syndrom zu, da hier die Diagnose sehr schnell feststeht und diese Gruppe eine große Lobby hat. Es gibt eine Vielzahl von Selbsthilfegruppen für Eltern von Kindern mit Down-Syndrom. Die Bandbreite reicht dabei von kleinen örtlichen Selbsthilfegruppen bis hin zu Selbsthilfe-Organisationen und –Verbänden. Aber auch für viele andere Behinderungsarten gibt es Selbsthilfegruppen.¹⁰⁷

Die NAKOS (Nationale Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen) definiert die Aufgaben von Selbsthilfegruppen in aller Kürze so:

„Selbsthilfegruppen sind freiwillige Zusammenschlüsse von Menschen mit einem gemeinsamen Problem oder einer gemeinsamen Erkrankung. Sie arbeiten selbst organisiert [, in der Regel kostenneutral] und eigenverantwortlich. Sie werden nicht von Fachleuten geleitet“ (Nakos 2005, S. 1).

106 Zitat entnommen: Gerstacker 2000, S. 14

107 Durch die Vermittlung von z. B. Nakos kann zu jeder Behinderungsform eine Selbsthilfegruppe gegründet werden. Derzeit gibt es auch schon zu allen bekannten Behinderungen Selbsthilfegruppen (vgl. www.nakos.de (17.01.2010))

Die Teilnehmer wollen ihre Probleme und Schwierigkeiten gemeinsam verarbeiten und dabei einander helfen. Ziel ist es, dadurch ihre Lebensumstände zu reflektieren und Veränderungen in Angriff nehmen zu können. Das hierzu verwendete Medium ist das offene, gemeinsame Gespräch. Dabei ist es selbstverständlich, dass das Gesprochene innerhalb der Gruppe bleibt. Die meisten Selbsthilfegruppen beraten auch andere gleich Betroffene, die nicht Gruppenmitglieder sind.¹⁰⁸

6.2.2 Elternkreise, Elternstammtische und Elterninitiativen innerhalb der Schule

Das Modell der Selbsthilfegruppe lässt sich auch auf die Schule übertragen. Bei diesem Ansatz sollte dann die Aktivität und Leitung aber nicht von dem Lehrer ausgehen, sondern von den Eltern selbst. Mögliche Formen innerhalb der Schule sind Elternstammtische, Elternkreise und Elterninitiativen (z.B. für die Einrichtung einer Trainingswohnung). „Solche Initiativen der Eltern haben [...] oft den Vorteil, dass die Eltern hier ganz anderes motiviert und engagiert sind – es ist ‚ihre eigene‘ Gruppe –, als wenn ihnen etwas vorgesetzt wird“ (König/Volmer 1982 S. 194). Insbesondere die Loslösung von ihrem Kind und die erneute Verarbeitung ein Kind mit Behinderung zu haben ist für Eltern an dieser Schnittstelle häufig schwer zu ertragen. Ein gegenseitiger Austausch kann hierbei hilfreich sein. Um diesen den Eltern einfacher zu machen, wäre die Einrichtung eines Elternkreises an der Schule von der Frühförderung bis nach der Schulentlassung günstig. Er würde den Eltern den Kontakt erleichtern und einen Austausch ermöglichen. Da wo es einen solchen Kreis gibt, wird er von interessierten Eltern rege genutzt und es werden positive Erfahrungen gemacht. Allerdings ist gleichzeitig zu fragen, ob er den unterschiedlichen Bedürfnissen von Eltern jüngerer und älterer Kinder gerecht wird.

Allerdings ist eine wichtige Bedingung dabei, dass die Eltern mit ihrem Kreis, Stammtisch oder ihrer Initiative ein bestimmtes Ziel verfolgen. Hierzu können die Eltern das Ziel selbst festlegen. Es ist aber auch denkbar, dass Lehrer ein Ziel vorschlagen, bei dem sie vermuten, elterliche Hilfe und Unterstützung wäre nützlich. Ohne diese Zielvereinbarung, das heißt also „ohne dass klar wird, welchen Anreiz [...] [der Elternkreis, die Elterninitiative, der Elternstammtisch] dem einzelnen bieten soll und kann, ist es durchaus möglich, dass die Gruppe nach kurzer Zeit wieder zerfällt“ (König/Volmer, 1982 S. 195). Gerade in der Übergangsphase von der Schule für Geistigbehinderte zum nachschulischen Leben scheint es jedoch leicht zu sein, Ziele beispielsweise für einen Elternkreis zu formulieren. Denkbare Themen könnten sein:

- Ablösung
- Wohnen
- Arbeit
- Partnerschaft/Sexualität
- Freizeit
- Mobilität
- u.v.a.m.

¹⁰⁸ Der hier genannte Ansatz dient als Basis des Konzepts der Elternmentoren, worüber innerhalb dieses Kapitels noch näher berichtet wird.

Auf der Basis dieses Themenspeichers und durch die Chance des Kontakts mit anderen betroffenen Eltern können sie gemeinsam überlegen, was für Möglichkeiten es für ihre Kinder gibt. Im Idealfall können sie durch eine Elterninitiative zum Beispiel auch einen Arbeitsmarkt für ihre Kinder schaffen. So z.B. in den Jahren 1987 - 1993 geschehen beim Stadthaushotel in Hamburg. (http://www.stadthaushotel.com/Hotel/idee_weg.php) (17.01.2010).

6.2.3 Förderverein

Aufgrund von Elternkreisen, Elternstammtischen bzw. Elterninitiativen entstehen zunehmend mehr Fördervereine an Schulen. Bestimmend sind hierbei Ziele, welche der Förderverein verfolgen möchte. Diese können unterschiedlichster Art sein, angefangen von Unterstützungen für besondere Ausflüge über Zusatzangebote für die Schüler bis hin zur Unterstützung der Einrichtung einer Trainingswohnung. Denkbar ist auch die Einrichtung eines Vereines mit einem ganz konkreten Vorhaben, wie dies die Karl Wacker Schule in Donaueschingen zusammen mit Eltern, Lehrern und einer Firma im Jahr 1988 getan hat. Sie gründeten den „Verein zur Förderung der Eingliederung von Behinderten in das Arbeitsleben e.V.“ und verfolgen damit bis heute Ziele, wie die Hilfe bei der Suche nach einem Arbeitsplatz, bieten aber auch Unterstützung beim Wohnen und der Freizeitgestaltung an (vgl. <http://www.karl-wacker-schule.de/> link Verein (17.01.2010)).

Konkret bedeutet dies, dass ein Förderverein in Zeiten knapper Mittel es möglich macht, nicht nur Bestehendes zu erhalten, sondern darüber hinaus noch einiges zu bewegen.

„Ein Förderverein soll nicht den Schulträger entlasten, er soll und kann aber Impulse geben und finanzieren, die das Profil einer Schule nachhaltig erweitern und prägen“ (Böttges 1994, S. 6).

Somit hilft der Förderverein die Schulentwicklung voranzutreiben und durch engagierte Eltern fehlende finanzielle Mittel des Schulträgers auszugleichen. Wichtigste Voraussetzung hierzu ist, „die intensive Kooperation von Schule (Schulleitung, Kollegium) und Förderverein. Es muss ein Miteinander entstehen und wachsen“ (Böttges 1994, S. 6), so dass die Arbeit zum Wohle der Schule und ihrer Schüler geschieht. Dabei ist zu bedenken, dass an der Schule für Geistigbehinderte andere Aufgaben anstehen als beispielsweise in der Grundschule. Obwohl man annehmen könnte, dass es in Schulfördervereinen einen raschen Mitgliederwechsel gibt, zeigt sich, dass das Engagement der Eltern auch noch nach der Schule ihres Kindes anhält (vgl. Höcke-Häfner 2004). Dies hat den Vorteil, dass es indirekt wieder Beratungsmöglichkeiten für Eltern gibt, deren Kinder vor dem Schulabgang stehen.

Um die Öffentlichkeit über die Schule zu informieren, werden beispielsweise Ausstellungen von Schülerarbeiten organisiert, ein Stand beim Weihnachtsmarkt gemacht, zu Schultheateraufführungen eingeladen uvm. Dies schafft Bekanntheit und trägt zu einem positiven Bild der Schule in der Bevölkerung bei. Dadurch können dann beispielsweise evtl. auch leichter Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt akquiriert werden.

Da in den vergangenen Jahren die Zahl der Fördervereine an Schulen kontinuierlich stieg, wurde am 14. November 2003 der Landesverband der Schulfördervereine für das Land Baden-Württemberg gegründet, „um die Arbeit der Fördervereine, die oft vereinzelt vor ähnlichen Problemen stehen, besser [...] vernetzen“ zu können (Höckele-Häfner 2004, S. 55).

In Elterninitiativen (außer- und innerschulisch), in Elternkreisen bzw. Elternstammtischen und in Schulfördervereinen sind Eltern bis auf die Leitungsfunktionen gleichberechtigt. Sie können sich in dem jeweiligen Rahmen gemeinsam z.B. über das kommende Schulende ihres Kindes austauschen und gegenseitig von ihren Vorstellungen berichten. Ein m. E. nicht ganz gleichberechtigtes Modell, was die Rolle der Eltern untereinander betrifft, stellt der Ansatz der Elternmentoren dar.

6.2.4 Elternmentoren

Seit 2004 bildet die Baden-Württembergische Elternakademie¹⁰⁹ Elternmentoren aus. Deren Aufgabe besteht vor allem darin, bei wichtigen Übergängen, etwa von der Schule in den Beruf, anderen Eltern und Einrichtungen begleitend zur Seite zu stehen. Dazu sollen sie an Beratungsstellen ihren Sitz haben und mit diesen eng zusammenarbeiten (vgl. Honeck/Jansen 2005, S. 48).

„Elternmentoren sind selbst betroffene Eltern. Ihr Kind hat in irgendeiner Form sonderpädagogischen Förderbedarf und sie haben den Prozess der Findung einer angemessenen Lösung bereits durchlaufen“ (Honeck/Jansen 2005, S. 46).

Somit ist die Voraussetzung gegeben, dass die Beratungspartner die Probleme der Eltern leichter nachvollziehen können. Häufig handelt es sich bei diesen Eltern auch um gewählte Elternbeiräte. Ein möglicher Einsatz für Elternmentoren in der Berufsschulstufe könnte hierbei wie folgt aussehen: Eltern der Berufsschulstufe werden von Eltern ehemaliger Schüler zu Elterntreffen der Werkstatt für behinderte Menschen eingeladen, um sich frühzeitig auszutauschen und mögliche Probleme rechtzeitig zu erkennen. Somit helfen Eltern auf direktem Weg anderen Eltern. Die ersten Elternmentoren waren im September 2004 fertig ausgebildet¹¹⁰. Mittlerweile wurde das Konzept noch erweitert, um Mentorenschulungen für Migranteneltern von Kindern mit Behinderungen. Schwerpunkt hierbei ist es auch, Eltern das System der Sonderpädagogischen Förderung in Baden-Württemberg zu vermitteln (vgl. <http://www.elternstiftung.de/sonderschulen.htm>, 04.09.2009)

109 Die Elternakademie ist ein Projekt des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. und wird von der Landesstiftung Baden-Württemberg gefördert.

110 Die Ausbildung sieht vier Samstage mit je sechs Stunden innerhalb eines halben Jahres vor. Inhalte sind dabei die Gesprächsführung und Beratung, sowie, in Bezug auf die Kenntnisse der Eltern, Möglichkeiten schulischer Förderung. Mit Abschluss der Ausbildung wird den Teilnehmern eine Bescheinigung überreicht, mit der die Landeselternstiftung die Elternmentoren als Ansprechpartner für andere Eltern zu Fragen der sonderpädagogischen Förderung empfiehlt (vgl. Honeck/Jansen 2005).

Zu beobachten ist sicherlich das Ungleichgewicht zwischen den Eltern, auf der einen Seite die „Wissenden“, also die Elternmentoren, und auf der anderen Seite die „Suchenden“, also die Eltern, welche Rat und Unterstützung benötigen. Im Extremfall kann es hier zu einer so genannten Zweiklassengesellschaft kommen und es entsteht das gleiche Bild, wie es FURIAN 1982¹¹¹ für die Elternarbeit gesehen hat. Nur werden in diesem Fall nicht die Eltern von den Lehrern bearbeitet, sondern die Eltern von den Elternmentoren.

Eine weitere Frage an diesen Ansatz ist die der Rolle des Lehrers. Sollen die Elternmentoren die Lehrer durch ihre Arbeit entlasten? Bedeutet dies im Extremfall, dass Lehrer sich aus der Zusammenarbeit mit Eltern vermehrt zurückziehen? Dies gilt es zu verhindern, denn eine Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Elternhaus ist im Sinne der Entwicklung und Förderung des Kindes unabdingbar. Vielmehr sollte der Schwerpunkt der Elternmentoren darauf liegen, dass sie Multiplikatoren werden, die in Fortbildungsveranstaltungen Eltern weiterbilden. Österreich hat in diesem Zusammenhang bereits ein Konzept entwickelt, welches im Folgenden vorgestellt wird.

6.2.5 Eltern bilden Eltern

Seit 1997 verfolgt die INTEGRATION ÖSTERREICH aufgrund eines EU-Pilotprojekts die Bildungsreihe „Eltern bilden Eltern“ (EbE). In den Seminaren zu den unterschiedlichsten Themen erfahren die Eltern von Kindern mit Behinderungen, dass gerade im gemeinsamen Erfahrungsaustausch die Klärung vieler Fragen gelingt und eine offensivere Konfrontation und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation möglich wird. Als Grundlage des Projekts dienen die Ansätze des „Empowerment“ und des „Peer Support“. Unter dem Begriff „Peer Support“ versteht die INTEGRATION ÖSTERREICH Unterstützung, Beratung und Begleitung durch Ebenbürtige oder Gleiche, d.h. dass sich die Eltern in den Elternbildungsangeboten gegenseitig unterstützen, um Stärke und Selbstvertrauen aufzubauen, um Ziele zu benennen und Strategien zu entwickeln (vgl. Aubrecht/Oberndorfer 2000, S. 16). Dieser Ansatz hat sich auch rückblickend bewährt, wie AUBRECHT/OBERNDORFER 2000 in ihrem Abschlussbericht schreiben. Wesentlich ist dabei die Erkenntnis, dass die Planer und Leiter der jeweiligen Seminare ebenfalls betroffene Elternteile sein müssen. „Das ermöglicht einerseits, dass die Teilnehmer freier über ihre Erfahrungen berichten, sich verstanden fühlen und zusätzlich das Peer-Konzept praktisch kennen lernen können“ (Aubrecht/Oberndorfer 2000, S. 39). Die Referentengruppe bei den jeweiligen Seminaren wird mit Experten von „Innen“, den so genannten betroffenen Eltern und Jugendlichen bzw. Erwachsenen mit Behinderungen, und Experten von „Außen“, den so genannten Nichtbetroffenen, besetzt. Dies ist für eine vielfältige, der Realität entsprechende und authentische Darstellung entscheidend (vgl. Aubrecht/Oberndorfer 2000, S. 39). Somit geht der Kontakt zu den Fachleuten nicht verloren. Es bleibt aber gleichermaßen gewährleistet, dass Eltern sich eben dann Experten holen, wenn sie es benötigen, und nicht von vornherein diese ihnen sagen, wie eine bestimmte Thematik anzugehen sei. „Indem sie ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und soziale Ressourcen nutzen, stellen sie die patriarchalischen und hierarchischen Strukturen bei

111 Vgl. Kapitel 1

den Professionellen bzw. der Gesellschaft in Frage. Die TeilnehmerInnen verschaffen sich Ansehen als ExpertInnen in eigener Sache und bleiben auch bei Inanspruchnahme von Unterstützung AkteurInnen der eigenen Entwicklung und sie fordern eine gleichwertige Zusammenarbeit“ (Aubrecht/Oberndorfer 2000, S. 39). Dadurch wird die Bildungsreihe auch ihrem Anspruch gerecht, dass sie „als Modell für eine **gleichwertige und bereichernde Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachleuten** genutzt“ wird (Aubrecht/Oberndorfer 2000, S. 39). Dieser Aspekt ist insbesondere deshalb so wichtig, da es nicht zu einer Konkurrenz mit den Fachleuten kommt bzw. diese sich aus der Zusammenarbeit mit den Eltern heraushalten. Diese Gefahr besteht m. E. in dem Modell der „Elternmentoren“.

Ein weiterer positiver Aspekt der Bildungsreihe „Eltern bilden Eltern“ ist der Effekt, dass Teilnehmer auf dem Hintergrund der Erfahrungen aus den besuchten Seminaren Selbsthilfegruppen gründen (vgl. Aubrecht/Oberndorfer 2000, S. 34), wie dies WILKEN 1999 auch nach dem Besuch von ihren Seminaren berichtet. Ebenso können sich einige Teilnehmer vorstellen, selbst in Zukunft ein Seminar zu leiten, obwohl die Ansprüche an sie recht hoch sind.¹¹²

Das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg begleitet ein ähnliches Projekt „Eltern bilden Eltern fort“, welches 2002 in das Bündnis für Bildung und Erziehung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg aufgenommen wurde. Ziel ist es, flächendeckend kompetente Ansprechpartner für Eltern zur Verfügung zu haben, da angenommen wird, dass Eltern andere Eltern in der Kommunikation sehr gut erreichen. Dazu werden Eltern eingesetzt, die über eine pädagogische Grundausbildung verfügen. Über eine pädagogisch-psychologische und didaktische Qualifizierung wenden sie sich dann stärker pädagogischen Themen in der Elternfortbildung und –beratung zu und setzen diese dann in der Praxis um (vgl. Reiche/Sanders 2002, S. 3).

112 „Dem/der ProjektleiterIn obliegt die Organisation von Seminaren bzw. dem ganzen Bildungszyklus in inhaltlicher Hinsicht aber auch in grob methodisch-didaktischer. Er/Sie muss in der Lage sein, die entsprechenden Inhalte entweder selbst oder mit ReferentInnen aufzubereiten und die Veranstaltungen in einem dialogischen Prozess durchzuführen. Die Begleitung der Gruppe betroffener Eltern, in deren Mittelpunkt die Gruppeneinheiten stehen, ist ihre/seine Aufgabe. Die Begleitung ist gekennzeichnet durch Echtheit, Wertschätzung und Akzeptanz anderen Menschen gegenüber.

Im Schlagwortkatalog einer Stellenausschreibung würde sich das so lesen:

- Betroffener Elternteil eines behinderten Kindes
- Identifikation mit nichtaussondernder Grundhaltung (Integration als Menschenrecht)
- Techniken - Methoden zur Gruppenarbeit, Kommunikationstechniken, Didaktik
- Wissen und Erfahrung über die Lebenssituationen von Eltern behinderter Kinder Bereitschaft zur Selbstreflexion
- Organisatorisch-administrative Fähigkeiten
- Politische Aktualität (Kenntnisse über die gesellschaftspolitische Lage von Menschen mit besonderen Bedürfnissen)
- Ideal wäre auch Kompetenz in der Erwachsenenbildung“ (Aubrecht/Oberndorfer 2000, S. 39)

In diesem Ansatz steht das gleiche Grundprinzip wie bei dem Ansatz „Eltern bilden Eltern“ im Vordergrund. Allerdings will auf die Fachlichkeit nicht verzichtet werden, da nur Eltern für das Projekt in Frage kommen, die bereits pädagogische Berufe ausüben, also so genannte Fachleute sind. Es entsteht daher m. E. ein Spannungsfeld, welches die Person, also der Elternfortbilder selbst mit sich aushandeln muss, aber den ratsuchenden Eltern durchaus bewusst ist. Da dieser Ansatz für alle Schulleitern gilt, mag die Fachlichkeit vielleicht nicht so sehr stören wie bei einem Kleinkind mit Behinderung.

6.3 *Vertiefende Formen schriftlichen Kontakts*

An der Schule für Geistigbehinderte werden für den schriftlichen Kontakt v.a. Mitteilungsheft, Elternbriefe und zum Teil auch Stoffverteilungspläne bzw. Wochenpläne verwendet. Doch dies scheint so nicht zu genügen, wie eine Untersuchung von SEIFERT 2003a zeigt. Einerseits weil die Eltern regelmäßige Informationen z.B. in Form von Elternbriefen über den Unterricht wünschen und andererseits weil die Eintragungen im Mitteilungsheft umfangreicher sein sollten. Konkret bedeutet dies: Nicht Erfolge beim Stuhlgang oder Probleme beim Essen, sondern Details aus dem Unterricht sind für die Eltern interessant (vgl. S. 229). Beide Ergebnisse machen deutlich, wie wichtig den Eltern die Informationen über die Inhalte des Unterrichts sind. Doch mit den praktizierten Methoden ist dies m. E. schwerlich einzulösen. Ausführliche Beschreibungen im Mitteilungsheft, wenn möglich sogar täglich, sind zeitlich nicht zu schaffen. Regelmäßige Elternbriefe sind sicherlich möglich, doch stellt sich hier die Frage, ob diese dann nicht nur für einen Teil der Eltern geschrieben werden, da beispielsweise Eltern, welche Deutsch nur schlecht lesen können, diese nicht verstehen würden. Ebenso geben sie nicht wieder, was an Lernfortschritten beim einzelnen Schüler stattgefunden hat. Deshalb müssen neue Formen schriftlichen Kontakts in den Schulen für Geistigbehinderte eingeführt werden. Vielfältige Dokumentationsformen sind dabei denkbar und werden teilweise von Schulen bereits praktiziert: Schülertagebuch, Ich-Buch, Praktikumsberichte, Hausaufgaben, Lernbegleiter, ein ausführliches Zeugnis ergänzt um Dokumentation mit Bildern bzw. Video. Die entstandene Dokumentation wird den Schülern sowie den Eltern in angemessener Form, ggfs. auch im Entwicklungsgespräch, erläutert. Im Folgenden sollen die Dokumentationsformen näher dargestellt werden:

6.3.1 Schriftliche Formen, welche im Unterricht entstehen

Zwei Formen, die es den Eltern ermöglichen am Unterrichtsgeschehen ihrer Kinder teilzuhaben, sind das Schülertagebuch und die Hausaufgaben. Damit können die schriftlichen Informationen m. E. ohne größeren Aufwand verstärkt werden. Das Schülertagebuch enthält nicht nur Schrift, sondern kann auch mit Hilfe von Bildern und Symbolen „geschrieben“ werden. Inhalte sollten dabei die Geschehnisse des Unterrichts sein. Organisatorisch wäre es geschickt, wenn das Schülertagebuch kurz vor Ende des Schultages geschrieben wird. Diese Methode birgt zwei Vorteile in sich: Einerseits ist es eine gute Möglichkeit, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu stärken, andererseits sind die Eltern somit immer über das „Neuste“ aus der Schule informiert. Am Wochenende können dann die Eltern ihrerseits mit ihren Kindern das

Tagebuch weiterführen, so dass auch die Bildungsstätten über die Erlebnisse zu Hause aufgeklärt sind. Eine weitere Möglichkeit, die schriftlichen Informationen zu intensivieren, geschieht durch Hausaufgaben. Die Eltern erfahren dadurch, was ihr Kind gerade in der Schule lernt. Allerdings werden Hausaufgaben an Ganztagschulen, was die Schule für Geistigbehinderte in der Regel ist, weitaus seltener aufgegeben als an Halbtagschulen. Eine Möglichkeit, die sowohl das Schülertagebuch als auch die Hausaufgaben miteinander vereint, ist das Eigenlesebuch/Dokumentationsbuch (Günthner 1999, S. 114). Eine Hauptursache, warum Eltern an Schulen für Geistigbehinderte nicht wissen, was ihr Kind gerade in der Schule lernt, liegt auch darin, dass das Kind in der Regel keine Schulbücher hat, an welchen sich die Eltern orientieren könnten. Ein Eigenlesebuch, welches das behandelte Unterrichtsthema aufgreift und dokumentiert, bietet den Eltern Einblick in die schulische Arbeit. Anstatt des Eigenlesebuches können auch so genannte „Ich-Bücher“ im Unterricht erstellt werden. Die Ich-Bücher zeigen in einer persönlich geschriebenen Art und mit Bildern untermalt auf, was der Schüler gerne macht und an was er bereits gearbeitet hat.

Ein positiver Nebeneffekt ist sowohl beim Eigenlesebuch als auch beim „Ich-Buch“, dass „die Kinder von ihren Eltern für ihr Buch in der Regel positiv verstärkt werden. Die Aufmerksamkeit der Bezugsperson richtet sich auf ein vom Schüler erstelltes Produkt. Es hat also zudem die Funktion, das Selbstbewusstsein des Schülers zu stützen bzw. zu stärken“ (Günthner 1999, S. 114/115).

In der Berufsschulstufe machen Schüler vielfältige Erfahrungen in Praktika. Darüber erstellen sie in der Nachbereitung Praktikumsberichte zu ihrer eigenen Reflexion. Gleichzeitig können diese aber auch den Eltern zur Information dienen.

Durch diese schriftlichen Formen, welche im Unterricht entstehen, ist eine bessere Einbeziehung der Eltern in den Schulalltag möglich. Kreative und verständliche Dokumentationen des Schulalltags der Schüler bereichern den Dialog mit Eltern. Sie fühlen sich somit eher in die Schule integriert.

Allerdings bieten die Praktikumsberichte, das Eigenlesebuch bzw. das „Ich-Buch“ nur kurzfristig Einblick in den Unterricht. Eine Dokumentation, welche sich über ein Schuljahr erstreckt, ja gar die ganze Schulzeit über besteht, würde auch die Entwicklung des Schülers dokumentieren. PAULY 1997 spricht in diesem Zusammenhang von einer „Laufkarte“ zur Dokumentation des gesamten Unterrichts während der Schulzeit¹¹³. Der Lernbegleiter greift diesen Aspekt auf, erweitert aber seine Dokumentation über den Unterricht und dessen einzelne Vorhaben hinaus.

113 „Schulzeitplanung im Sinne von Lern- u. Lebenszeitgestaltung jedes einzelnen Schülers als Aufgabe von Unterrichtsplanung kann letztlich nur gelingen, wenn auch die Frage der rückblickenden Nachvollziehbarkeit erörtert wird“ (Pauly 1997, S. 161).

6.3.2 Lernbegleiter und Portfolio

Der Lernbegleiter hat das Ziel eine individuelle Langzeitdokumentation für jeden Schüler zu schaffen, die ihn seine Schulzeit über begleitet und jedem neuen Lehrerteam die Möglichkeit gibt, viele wichtige Informationen über den Schüler zu erhalten. Dabei wird der Lernbegleiter kontinuierlich fortgeschrieben. Vor diesem Hintergrund haben vor allem Schulen für Körperbehinderte¹¹⁴ in Baden-Württemberg Überlegungen angestellt, wie eine individuelle Langzeitdokumentation für jeden Schüler aussehen könnte. Hierzu ist der Lernbegleiter in zwei Teile gegliedert:

„Der erste Teil ist ein informeller Teil, der [...] verschiedene Daten, Rahmenbedingungen und Informationen zum Schüler enthält. Der zweite Teil bezieht sich auf die eigentliche Förderplanung mit der Erhebung der Lernausgangslage und dem sich daraus ergebenden Förderbedarf sowie konkreter Zielformulierung. Zusätzlich dazu enthält dieser Teil eine Beschreibung der Methoden, mit Hilfe derer die Zielsetzungen erreicht werden sollen und Raum für eine schriftliche Überprüfung dieser“ (Schick/Wurdak 2001, S. 3).

An der Erstellung des Lernbegleiters sind die Lehrer der Klasse, die Therapeuten und die Eltern beteiligt. Dies geschieht in der Regel in gemeinsamen Teambesprechungen aller Mitarbeiter, aber auch eine Kleingruppe oder ein Lehrer alleine kann Einträge im Lernbegleiter vornehmen. Die Eltern werden durch Einzelgespräche an der Erstellung des Lernbegleiters beteiligt.

„Diese Form der Dokumentation der Arbeit mit dem Schüler ermöglicht darüber hinaus, dass eine individuelle Planung für jeden Schüler erstellt wird, die es den Eltern ermöglicht, sich einen Einblick zu verschaffen, wie und wodurch ihr Kind in der Schule gefördert wird“ (Schick/Wurdak 2001, S. 5).

Der Lernbegleiter ist sicherlich eine gute Möglichkeit Eltern besser und langhaltiger zu informieren, allerdings hat die Einbindung der Eltern, aber auch der Schüler am Inhalt des Lernbegleiters eher nachrangigen Charakter. Ein Austausch über und mit dem Schüler, wie er etwa im Unterstützernetzwerk stattfindet, gibt es nicht. Ein deutlicher Vorteil ist, dass ein Lernbegleiter das Erstellen eines Zeugnisses erleichtert, da im Verlaufe des Schuljahres kontinuierlich in strukturierter Form Informationen über den Schüler gesammelt wurden. Daher wäre es sicherlich einer Überlegung wert, Lernbegleiter auch an der Schule für Geistigbehinderte zu institutionalisieren. Vielleicht geschieht dies nun ja mit der Einführung von ILEB (vgl. Kapitel 6.1.2). Da ist der Lernbegleiter bereits inbegriffen. Ergänzend wäre an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass das Erstellen eines Portfolios für jeden Schüler mit Schuleintritt sicherlich auch sinnvoll sein könnte.

¹¹⁴ Schulen für Körperbehinderte haben mit unterschiedlichen Bildungsplänen zu arbeiten. Dies intendiert m. E. eine sehr heterogene Schülerschaft mit individuellem Förderbedarf, welcher sicherlich noch stärker ausgeprägt sein müsste, wie dies an Schulen für Geistigbehinderte der Fall ist.

Insbesondere würden sich Lehrer dann dazu ermuntert fühlen, Bescheinigungen für absolvierte Tätigkeiten zu erstellen, sei es den Besuch eines Museums, über eine Teilnahme an einem Sportturnier bis hin zu einem erfolgreich abgeschlossenem Praktikum. Das Portfolio dient dem Schüler am Ende seiner Schulzeit nicht nur als Qualifizierungsnachweis, sondern bietet ihm ausreichend Erinnerungsstücke an seine Schulzeit.

6.3.3 Erweiterte Strukturierungs- und Dokumentationsformen im Rahmen des Zeugnisses

Die Beurteilung des Schulerfolgs geschieht in der Schule für Geistigbehinderte einmal jährlich zum Ende des Schuljahres in beschreibender Form. In den Berichten wird auf eine Bewertung in Form von Noten verzichtet. Aufgabe des Berichtes ist es, differenzierte Aussagen über die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die notwendigen Hilfen zu machen. Für Eltern ist das Zeugnis ein wichtiges Papier, da sie nun schwarz auf weiß nachlesen können, was ihr Kind in der Schule alles gelernt hat und wie „gut“ es ist. Deshalb ist es wichtig, dass das Zeugnis verständlich und klar formuliert wird. Es sollte auch nachprüfbar und für die Eltern nachvollziehbar sein.

Doch trotz engagierter Arbeit der Lehrer während des Schuljahres wird beim Zusammenfassen der Ergebnisse in Form eines Zeugnisses häufig eine entsprechende Systematik vermisst, die das Wissen des Schülers und seine behandelten Unterrichtsinhalte schlüssig und den Eltern verständlich aufzeigt. Der Lernbegleiter könnte diesbezüglich zukünftig sicherlich eine Hilfe sein, so dass auch gewährleistet sein würde, dass die Entwicklungsschritte der Schüler aufgezeigt werden (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 52). Trotzdem bleibt das Problem bestehen, dass die Zeugnisse von manchen Eltern nicht hinreichend gelesen werden, was verständlich ist, denn der Inhalt verändert sich insbesondere bei Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen kaum. Daher wäre es denkbar, das Geschriebene im Zeugnis mit Bildern zu dokumentieren oder gar mit einem Filmausschnitt zu verdeutlichen, so dass die Eltern das Unterrichtsgeschehen nachvollziehen können. Denkbar ist auch, dass der Schüler ergänzend selbst eine Beurteilung über sich abgibt, um die Inhalte seines Zeugnisses besser verstehen zu können (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 52) und auch seinen Eltern zu vermitteln, was er in der Schule gelernt hat. Wichtig trotz aller verbesserten Strukturierungs- und Dokumentationsformen ist, dass das entstandene Zeugnis den Schülern sowie den Eltern in angemessener Form, ggfs. auch im Entwicklungsgespräch, erläutert wird (vgl. Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte 2004, S. 52), sodass sie nachfragen können und eventuell Konsequenzen für ihren Alltag daraus ziehen.

6.4 *Ausblick – sind ganzheitliche Konzepte die Lösung?*

Eine Vielzahl von Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Familie wurden in diesem Kapitel vorgestellt und diskutiert. Alle Ansätze haben auf ihre Art ihre Berechtigung und sind dennoch gleichzeitig kritikwürdig, wie an den entsprechenden Stellen aufgezeigt wurde. Auch erweiterte Formen, wie sie insbesondere für die Berufsschulstufe dargestellt wurden, können nicht vorbehaltlos übernommen werden. Hinzu kommen die ganz allgemeinen Probleme der Zusammenarbeit, welche sich besonders in den Kommunikationsproblemen zeigen. Zusätzlich sind die Eltern häufig in der Berufsschulstufe mit neuen Lehrern konfrontiert, mit denen sie noch nicht ein weitreichendes Vertrauensverhältnis aufbauen konnten. Doch gerade im Übergang ist dies für die ganze Familie von Bedeutung. Ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Dies ist nicht nur für den Schüler von großer Wichtigkeit, sondern auch die Eltern sehen nach ca. 9-12 Jahren einen neuen Lebensabschnitt auf sich zukommen. Damit umzugehen ist nicht immer leicht für sie. Diese Probleme haben WESTLING/FOX 2000 erkannt. Nicht einzelne Ansätze einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte sind insbesondere in dieser Übergangsphase wichtig, sondern ein Zusammenspiel mehrerer Angebote. Sie haben daher „15 Eckpunkte für die Einbindung der Familie in die Planung der Übergangsphase“ (Westling/Fox 2000, S. 479 übersetzt von der Autorin) formuliert.¹¹⁵ Im Folgenden werden die Eckpunkte vorgestellt und jeweils an entsprechender Stelle gleich kommentiert.

1. Sorgen Sie für Treffen mit den Familien, um den Übergang des Schülers zu besprechen.
2. Halten Sie den informellen Kontakt mit den Familien aufrecht.
 - ⇒ Als Basis dient der Kontakt des Lehrers zu den Eltern durch verbindliche Elterngespräche und Halten eines informellen Kontakts.
3. Überzeugen Sie sich, dass die Familien an Schulfesten und an anderen Aktionen der Schule teilnehmen.
 - ⇒ Durch Schulfeste und andere Aktionen der Schule verdichtet sich der Kontakt zum Lehrer, es können aber auch andere Eltern in der gleichen Situation kennengelernt werden.
4. Bringen Sie die Familie mit einer Familie zusammen, welche schon erfolgreich die Übergangsphase bewältigt hat.
5. Schaffen Sie Kontaktmöglichkeiten für die Familien untereinander.
 - ⇒ Kontaktmöglichkeiten der Eltern untereinander sind wichtig und sollen von den Lehrern angebahnt werden, wenn diese nicht aus eigenem Engagement der Eltern geschehen.

¹¹⁵ Die Reihenfolge der Eckpunkte wurde aus Gründen der Sinnzusammenhänge teilweise verändert.

6. Versorgen Sie die Familien mit Informationen über die Leistungen und Fähigkeiten des Schülers.
 - ⇒ Zeugnisse und schriftliche Dokumentationen tragen dazu bei, dass die Eltern den Leistungsstand ihres Kindes kennen.
7. Informieren Sie die Familien über die verschiedenen Möglichkeiten nach der Schule.
8. Geben Sie den Familien die Möglichkeit diese Einrichtung selbst kennen zu lernen.
 - ⇒ Die Eltern werden durch Informationsveranstaltungen und Hospitation über die nachschulische Situation aufgeklärt.
9. Assistieren Sie der Familie beim Finden von nachschulischen Aktivitäten.
10. Ermutigen Sie die Familien und Freunde an den Planungstreffen teilzunehmen.
11. Assistieren Sie der Familie beim Terminieren von personenzentrierten Planungstreffen (Unterstützerkreis).
12. Identifizieren Sie in der Gemeinde die Gelegenheiten für Sozialkontakte, zur Freizeitgestaltung und zur Erholung.
13. Helfen Sie den Familien Strategien zu finden das soziale Netzwerk des Schülers aufzubauen.
14. Assistieren Sie den Familien beim Entwickeln von Unterstützungsstrategien, welche sie zu Hause oder in der Öffentlichkeit nutzen können.
15. Fragen Sie die Familien, ob sie ihr soziales Netzwerk nutzen könnten, um Arbeitsmöglichkeiten zu finden.
 - ⇒ Die Einrichtung eines Unterstützerkreises hilft den Eltern und dem Jugendlichen seine Zukunft zu planen. Häufig entstehen dadurch Sozialkontakte, welche hilfreich sind für den Alltag des Jugendlichen in seiner Familie. Das soziale Netzwerk kann helfen z.B. eine Arbeitsmöglichkeit oder ein Freizeitangebot zu finden.

Das Halten des Kontakts zu den Eltern, das Informieren der Eltern über die Leistungen ihres Kindes sowie über die Möglichkeiten nach der Schule, die Eigenaktivität der Eltern und das Anleiten eines Unterstützerkreises sind die vier Stützpfiler, auf welche Westling/Fox 2000 die Zusammenarbeit im Übergang Schule – nachschulisches Leben stützen. Dieses Gesamtkonzept kommt einem kundenorientierten Ansatz

(Jansen/Wenzel 2000¹¹⁶) der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule gleich, denn die Eckpunkte entsprechen Standards, auf welche sich die Eltern verlassen können. Ebenso sei zu bemerken, dass die Rolle des Lehrers in dem Ansatz von WESTLING/FOX eine dienende ist und von einer echten, gleichberechtigten Zusammenarbeit, vor allem auch durch aktiven Einbezug des Schülers nicht gesprochen werden kann. Der Ansatz wirkt mehr wie ein Rezeptbuch für eine gelingende Arbeit in der Übergangsphase und ist vielleicht gerade deshalb eine erhebliche Hilfestellung während der Übergangsphase zum nachschulischen Leben. Alles steht und fällt allerdings mit dem Interesse, dem Engagement und dem Wohlwollen des Elternhauses. Die praktische Umsetzung verlangt von der Lehrkraft einen nicht unerheblichen Zeitaufwand, was mitunter ein Problem darstellen könnte. Ist diese aber bereit sich darauf einzulassen und hat sie die Unterstützung der Eltern, so könnte der Ansatz Früchte tragen. Ein jedoch entscheidender Makel ist, dass die Lebenswelt des Jugendlichen in diesem Ansatz nicht von Bedeutung ist. Dem kommt KÜCHLER 2006 in seinem Handbuch zum Übergang in das nachschulische Leben in Baustein C 2: Kommunikation mit Eltern auf den ersten Blick nach. In diesem macht er deutlich, dass es im Übergang von der Schule ins nachschulische Leben zu einer Veränderung in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule kommt:

„Viele Inhalte, die bisher ‚Elternsache‘ waren, werden nun – unter Berücksichtigung der Interessen und Wünsche der Jugendlichen – zu Team-Themen: Die Jugendlichen, ihre Eltern, die beteiligten Lehrer, sowie die jeweiligen Partner (z.B. die Agentur für Arbeit, der Integrationsfachdienst, örtliche Vereine, PRO FAMILIA) aus den fokussierenden Lebensfeldern bilden eine Interessens- und Verantwortungsgemeinschaft, deren gemeinsames Ziel und Motivation die für die Jugendlichen möglichst zufrieden stellende und angemessene berufliche und private Selbstverwirklichung darstellt“ (Küchler 2006, S. 66/67).

Somit wird erwartet, dass in den von KÜCHLER 2006 vorgeschlagenen Kommunikationsanlässen und -möglichkeiten (S. 68 – 81) auch die Jugendlichen aktiv verankert sind. Dem ist leider nicht so.

Seine „Dienstleistungen für Eltern“:

- aktuelle Informationen (Elternbriefe, Mitteilungsmedien, Schulprogramm, Stufenprofile uvm.)
- Information und Beratung zu Beginn und bei anstehenden Entscheidungen im Rahmen der beruflichen Bildung und der Vorbereitung auf nachschulische Lebensfelder
- Angebote von Austauschmöglichkeiten und spezifischen Fortbildungen (Elternstammtische, Elterngesprächskreise, Fortbildungen uvm.)
- Vermittlung an regionale und überregionale Netzwerke

116 Näheres siehe in Kap.1.3 Eltern als Kunden

und die „Kooperationsformen“:

- Intensivierung der institutionalisierten elterlichen Vertretung
- Angebote zur Mitarbeit bei der Konzeptions- und Schulentwicklung
- Unterstützung des außerschulischen Unterrichts
- Übernahme von Verantwortung in Unterstützernetzen
- Initiierung nachschulischer Angebote
- Evaluation

beschreiben einen Katalog von Angeboten, welcher für Eltern bereitgehalten werden soll, um sie aktiver am Schulleben und Übergangsprozess zu beteiligen. Die Rolle des Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist dabei eine sekundäre und die Angebote greifen für ihn nur indirekt. Einzige Ausnahmen stellen die Angebote zur „Unterstützung des außerschulischen Unterrichts“ und die „Übernahme von Verantwortung in Unterstützernetzen“ dar. Diese sind direkt auf den Jugendlichen mit geistiger Behinderung abgestimmt und seine eigenen Wünsche, vor allem hinsichtlich Freizeit und Praktikum, aber auch seiner Zukunftsplanung im Rahmen der Unterstützernetze, werden miteinbezogen.

Insgesamt kommt dieses Konzept von KÜCHLER 2006 auch dem kundenorientierten Ansatz von JANSEN/WENZEL 2000 in gewisser Weise nahe, denn die vorgestellten Kommunikationsanlässe und -möglichkeiten sind als Angebote für Eltern so formuliert, dass insbesondere den Lehrern eine Vielzahl von Aufgaben übertragen wird, wenngleich hier nicht von einer dienenden Rolle des Lehrers wie im Ansatz von WESTLING/FOX gesprochen werden kann. Die Angebote sind eine auf der praktischen Erfahrung von sechs Projektschulen basierende Ideensammlung für eine gelingende Zusammenarbeit in der Übergangsphase. Allerdings wurde an keiner Stelle hinterfragt, ob auch die Eltern die Angebote für gut halten, d.h., es wurde nicht empirisch überprüft. Daher ist es umso wichtiger, dass diese von Lehrern und Eltern gemeinsam geplant und festgelegt werden, wie es auch von KÜCHLER 2006, S. 67 angedacht ist.

WEYMEYER u.a. 1999 versuchen die Lebenswelt des Jugendlichen, was ein Hauptkritikpunkt bei WESTLING/FOX und KÜCHLER ist, in ihrem Konzept umzusetzen. Sie haben eine Konzeption für „erfolgreiche Zusammenarbeit von Familien und Fachleuten“ aus Ansätzen verschiedener Autoren (Morningstar 1995, 1997; Brotherson et. al, 1993; und viele mehr) entwickelt, welches erst einmal getrennt die jeweilige Verantwortung der Familien und der Lehrer beschreibt und diese Verantwortungsaspekte in sechs Standards analog der „National Standards for Parent and Family Involvement Programs“ (siehe Weymeyer u.a. 1999, S. 42/43) für Familien und Schule zusammenfasst.

Diese sechs Standards sollen für eine erfolgreiche Partnerschaft stehen:

1. Die Kommunikation zwischen dem Elternhaus und der Schule ist bedeutungsvoll und geht in beide Richtungen. Dabei spielen auch die Schüler als Kommunikationsträger eine wichtige Rolle.
2. Die Fertigkeiten der Eltern sind zu fördern und zu unterstützen.
3. Die Eltern spielen eine wesentliche Rolle bei der Unterstützung des Lernens der Schüler. Diese sollten ihren Eltern zeigen, was sie in der Schule lernen.
4. Eltern sind in der Schule willkommen. Ihre Unterstützung und Hilfe ist begehrt. Sie tauschen sich mit anderen Eltern aus. Die Lehrer müssen jedoch respektieren, wenn die Eltern keinen Kontakt zur Schule oder anderen Eltern haben wollen.
5. Eltern sind anerkannte Partner bei Entscheidungen, welche die Kinder und ihre Familien betreffen. Die Eltern unterstützen andererseits aber auch die Anstrengungen der Schule zur Berufswegeplanung.
6. Die Mittel der Städte und Gemeinden sollen dazu benutzt werden, Schulen, Familien und das Lernen der Schüler zu stärken.

Doch auch die Rolle der Schüler ist für WEYMEYER 1999 u.a. im Gegensatz zu Westling/Fox von großer Bedeutung. Sie benennen diese zwar nicht zusammengefasst in einem, sondern lassen diese immer wieder in Bezug auf Elternhaus und Schule einfließen. Die wichtigen Aussagen seien an dieser Stelle jedoch gesammelt benannt:

1. Die Interessen der Schüler werden beachtet.
2. Die Schüler benötigen Vorbilder in der Schule und im Elternhaus.
3. Die Schüler äußern ihren eigenen Zukunftswunsch. Sie wollen mitentscheiden und selbst bestimmen, wie ihre nachschulische Lebensperspektive aussehen könnte. Bei diesen Bemühungen werden sie von ihren Familienmitgliedern unterstützt, aber nicht beeinflusst.
4. Die Schüler werden nicht nur durch die Eltern unterstützt, sondern auch selbst gestärkt.
5. Lehrer, Eltern und Schüler tauschen sich bereits mit Beginn der Hauptstufe intensiv über das Thema Zukunft aus und planen dieses gemeinsam. Dabei ist der Besuch von Institutionen für das Arbeiten und Wohnen frühzeitig mit einzubeziehen. (vgl. Weymeyer u.a. 1999, S. 28 – 37, übersetzt von Autorin)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Ansatz von WEYMEYER u.a. 1999 insbesondere darauf setzt, dass eine Kommunikation zwischen allen drei Parteien stattfindet, die Eltern aktiv an der Planung des nachschulischen Lebens beteiligt werden, die Schüler in ihrer Rolle ernst genommen werden, d. h. dass sie über die Planung ihrer Zukunft entscheiden und Lehrer darauf achten, dass sie sich und die Familien deutlich, handelnd und gleichberechtigt einbinden.

„Wahrscheinlich gibt es keine wichtigere Aufgabe für Lehrer als ein erfolgreiches Bündnis mit den Familien zu schließen. Es ist nichts einfacher als das: Wirkungsvolle Konzepte für den Übergang von der Schule zum nachschulischen Leben müssen bedeutungsvoll, handelnd und gleichberechtigt einbinden. Für Schüler mit Behinderung ist dies eine Investition, welche eine Zukunft mit verschiedenen Möglichkeiten garantiert“, so WEYMEYER (1999, S. 45, übersetzt von der Autorin).

Es wird hierbei ersichtlich, dass das Angebot der Schule individueller und spezifischer auf die Bedürfnisse der Eltern ausgerichtet sein muss, als dies bei den „Klassikern“ der Formen der Zusammenarbeit der Fall ist. Die Eltern werden umfassend informiert und haben Gelegenheit nachzufragen bzw. sich mit anderen Eltern auszutauschen. Ergänzt werden sollte das Angebot m .E. an dieser Stelle noch durch das Einbinden der Eltern in die Konzeptions- und Schulentwicklung, um insbesondere die Inhalte der Berufsschulstufe besser nachvollziehen zu können. Die Eltern sollten daher im schulischen Prozess die Möglichkeit haben, sich als gleichwertige Partner einzubringen. Ansonsten wird der Umgang miteinander zur Pflichtübung. Eltern und Lehrerschaft arbeiten nicht mehr vertrauensvoll zusammen und versäumen es, miteinander zu sprechen und offen um eine gute Lösung zu ringen.

„Dabei kann es häufig zu Auseinandersetzungen kommen, die in Verhärtung enden. Spannungen werden nicht bewältigt, sondern verstärkt; man einigt sich weder auf bestimmte Zielsetzungen noch auf bestimmte Wege. Kurz: Man geht einander aus dem Wege, man lebt nicht miteinander, sondern nebeneinander oder gegeneinander“ (vgl. MAYER 1990, S. 177).

Als mögliche Folge davon konzentrieren sich die Eltern mit der Zeit, wenn überhaupt, auf das klassische Angebot der Zusammenarbeit (in der Regel Elternabend, Schulfest) und melden sich nur, wenn es Probleme in der Schule gibt. Es entsteht eine Art Passivität, welche von den Schulen für Geistigbehinderte nicht gewünscht sein kann. Deshalb werden stets erweiterte Formen von Zusammenarbeit gesucht und entwickelt, um dieser Passivität entgegenzuwirken bzw. diese erst gar nicht aufkommen zu lassen. Trotzdem sei an dieser Stelle bereits erwähnt, dass die Mitarbeit der Eltern zum Beispiel bei Schulfesten und anderen schulischen Veranstaltungen wiederum erwartet wird. Das hierfür nötige Engagement nimmt teilweise viel Zeit in Anspruch und kann deshalb von manchen Eltern nicht geleistet werden. Eine gute Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule darf jedoch nicht vom Engagement der Eltern abhängig gemacht werden, sondern ist davon unberücksichtigt anzugehen.

Ob also der Ansatz von WEYMEYER u.a. 1999 tatsächlich die Konzeption für die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern mit geistiger Behinderung im Übergangsfeld wäre oder doch WESTLING/FOX 2000 bzw. KÜCHLER 2006 mit ihren „Rezepten“ geeigneter sind, müsste erst noch überprüft werden. Insbesondere wäre es auch gut zu erfahren, inwieweit dadurch Spannungsfelder reduziert wurden bzw. konstruktiver mit ihnen umgegangen werden konnte. Eine Tatsache bleibt jedoch bestehen, es gibt weder in dem Ansatz von WEYMEYER noch von WESTLING/FOX eine Person, die sich außerhalb der drei Systeme (Eltern, Lehrer, Schüler) eng mit dem Übergang des Jugendlichen mit geistiger Behinderung in ein nachschulisches Leben beschäftigt. Angesprochen wird von KÜCHLER 2006 jedoch der Integrationsfachdienst, welcher aber vor allem für den beruflichen Übergang zuständig ist und nicht die ganze nachschulische Palette unbedingt im Blick hat.

Was passiert also mit dem Schüler, wenn das Elternhaus aus den unterschiedlichsten Gründen nur wenig bis gar keine Unterstützung bietet? Was ist, wenn die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule bzw. zwischen Schüler und Schule gestört und eine Zusammenarbeit undenkbar ist? Wäre dann die Zukunft, wie WEYMEYER u.a. 1999 es befürchten, gefährdet?

Ein Modell, welches diesen Fragen entgegenwirkt, ist die Schulsozialarbeit. Dieses m. E. gute Modell, was sich für die Förder-, Haupt- und Berufsschulen bewährt hat, gibt es leider nicht für die Schule für Geistigbehinderte. Die Kaywaldschule Lauffen hat 2004 den Schritt gewagt und einen Sozialpädagogen, der in Kooperation mit den Lehrern sowohl für die Praktikumsakquise wie auch die Nachbetreuung zuständig sein sollte, im Rahmen eines Schulversuchs beim Regierungspräsidium beantragt. Dies wurde leider abgelehnt (vgl. Werkstufenkonzeption Kaywaldschule Lauffen, S. 14).

Alternativ schlägt GINNOLD 2008 in diesem Zusammenhang einen Mesosystemmanager vor, der im Übergang zwischen den einzelnen Systemen vermittelt und den Übergang begleitet. Ob beides tatsächlich auch vonnöten sein wird, wie bereits in Kapitel 2 und 6.1.3 gefordert und ob damit Spannungsfelder aufgelöst bzw. ihnen begegnet werden könnten, kann nur die Praxis zeigen.

Wie und wo Spannungsfelder entstehen können und was das zu bedeuten hat, versucht Kapitel 7 zu klären.

7. Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte im Übergang ins nachschulische Leben

Innerhalb der Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule (für Geistigbehinderte) und Jugendlichen mit geistiger Behinderung besteht die Möglichkeit einer Kollision der Ideen des Jugendlichen mit den Vorstellungen der Mitglieder des Lebensbereiches Elternhaus bzw. Familie und des Lebensbereiches Schule. Eine spannungsgeladene Situation kann entstehen. Gleichfalls kann sich daraus auch eine besondere Spannung aufladen, eine spannende Geschichte anfangen, eine Geschichte, in der um die Zukunft des Jugendlichen mit geistiger Behinderung von Elternhaus-Seite aus, aber auch von Seite der Schule gerungen wird. Dieses Ringen wiederum kann zu spannungsreichen Situationen führen, aber auch einen spannenden Verlauf nehmen. Kurz gesagt: Spannungsfelder entstehen!¹¹⁷

Spannungsfelder werden in der Literatur, was die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte betrifft, immer wieder beschrieben (Prekop 1983, Strothmann/Zeschitz 1989; Klauss/Wertz-Schönhagen 1993, Weiß 1995; 1996). Die Erfahrungen beziehen sich dabei insbesondere auf die Frühförderung oder die Zusammenarbeit im Heim. Spannungsfelder, explizit die Schule für Geistigbehinderte betreffend, werden m. E. erstmalig von SEIFERT 2003a beschrieben. Eine Akzentuierung auf den Übergangsbereich in ein nachschulisches Leben gibt es m. E. nicht.

Bei der Beschreibung von Spannungsfeldern werden unterschiedliche Aspekte angesprochen. Für SCHLACK 1991 schwingen in dem Wort „Spannungsfeld“ „mehrere Bedeutungen mit: Zum einen Spannung als Konfliktstoff, zum anderen Spannung als die Kraft die zwischen zwei Polen wirkt und das Geheimnis der Synthese die Ganzheit ist. Auch Partnerschaft bezeichnet ein Spannungsfeld“ (S. 220). Somit wird deutlich, dass Spannungsfelder verschiedene Auslöser haben können. Diese gilt es positiv zu nutzen und nicht zu verachten oder gar zu bestreiten¹¹⁸. SCHLACK spricht in diesem Zusammenhang von „Spannungsfelder[n] als konstruktives Potenzial“ (1991, S. 220). Die bewusste Auseinandersetzung mit den Spannungsfeldern ist eine Chance für Eltern und Lehrer.

117 Die Unterschiedlichkeit der Einstellungen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern muss prinzipiell nicht unbedingt eine Spannung herausfordern (vgl. Prekop 1983, S. 3)

118 In der Untersuchung von STROTHMANN und ZESCHITZ 1989 entsteht der Eindruck, dass sie bei der Beschreibung ihrer „Grenzen elterlicher Kooperation“ die Zusammenarbeit mit den Eltern deshalb als Spannungsfeld sehen, weil die Eltern nicht so agieren, wie die Autoren, welche sich als primäre Interessensvertreter sehen, dies gerne hätten. Die Spannungen, welche entstehen, werden nicht genutzt, sondern die Zusammenarbeit abgebrochen. Die Eltern werden als unfähig und verweigernd beschrieben (vgl. S. 113).

So proklamiert WEISS:

„Das Verhältnis Eltern-Fachleute ist durch unterschiedliche Wirklichkeiten bestimmt. Die Lebenswirklichkeit der Eltern und Familien eines behinderten Kindes ist eine eigene, ebenso wie die Arbeitswirklichkeit der Fachleute eine spezifische ist. Die Unterschiede dürfen nicht verwischt werden, im Gegenteil: Wenn sich beide Seiten dieser verschiedenen Wirklichkeiten (und des sich daraus ergebenden Spannungspotentials) bewusst sind und sie anerkennen, besteht die Chance, damit produktiver umzugehen“ (Weiss 1996, S. 4).

WEISS sieht also bei Spannungen gleichzeitig ein Potenzial weiter zu arbeiten und gegebenenfalls diese Spannungen auflösen zu können. KLAUSS/WERTZ-SCHÖNHAGEN konkretisieren das Verhältnis der Fachleute und Eltern nochmals näher und zeigen mögliche Ursachen für die Entstehung der Spannungsfelder auf:

„Strukturell angelegte Spannungen und Widersprüche zwischen Erziehern und Eltern schlagen sich in entsprechenden Einstellungen und Verhaltensweisen nieder. Erzieher werden von den Eltern teilweise als uneinfühlsam empfunden und betrachten ihrerseits Eltern als uneinsichtig (hinsichtlich ihrer Erziehungsvorschläge und Verhaltensmaßregeln). Misstrauen, gegenseitige Vorwürfe, Rechtfertigungsversuche und Unsicherheit im Umgang miteinander sind häufig zu beobachten“ (Klauß/Wertz-Schönhagen 1993, S. 11).

Diese Aussage beschreibt sehr treffend die Hauptprobleme zwischen Elternhaus und Schule. SPECK (2003) verdeutlicht diese Darstellung vor allem für die Lehrer, indem er schreibt: „Er [der Therapeut] sollte sich keine Illusion machen, wie weit er sich wirklich in einen Vater oder eine Mutter einfühlen und ihr Kind wirklich beurteilen kann. Allein der Unterschied im Betroffensein gleicht einem Abgrund (Speck 2003, S. 473).

Diese Thesen von WEISS, KLAUSS/WERTZSCHÖNHAGEN und SPECK bilden eine Folie bzw. Grundlage für denkbare Spannungsfelder in den Lebensbereichen Schule und Elternhaus. Da es den Übergang des Jugendlichen mit geistiger Behinderung in ein nachschulisches Leben betrifft, muss auch von ihnen ausgegangen werden, um überprüfen zu können, ob die Jugendlichen im Spannungsfeld Elternhaus – Schule stehen.

Der Jugendliche bzw. Schüler steht zwischen Elternhaus und Schule. Einflüsse der Familie werden über ihn in die Schule geleitet, schulische Einflüsse machen sich im Elternhaus bemerkbar. Dadurch kann vor allem in der Übergangsphase ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Spannungsfeld zwischen Eltern sowie Lehrern entstehen.¹¹⁹ Häufige Ursache sind dabei die Vorstellungen der beiden Systeme, was das nachschulische Leben betrifft.¹²⁰

¹¹⁹ Ohne den Schüler gäbe es kein Spannungsfeld, aber auch keine Zusammenarbeit.

¹²⁰ Es können auch Spannungsverhältnisse zwischen den Eltern und ihren Kindern entstehen, wenn die Jugendlichen mit geistiger Behinderung andere Vorstellungen und Erwartungen an die Zukunft stellen. Dies trifft vor allem für einen Teil der Eltern in Bezug auf den Selbstbestimmungsprozess zu (vgl. Seifert 2003b).

In einem Beispiel, welches die unterschiedlichen Sichtweisen auf das aggressive Verhalten eines Schülers namens Rainer schildert, zeigen HENNIG/EHINGER auf, dass „der Konflikt sich verschärft, und auf Rainer ‚umgeleitet‘ wird, der sich aufgrund seiner Zugehörigkeit zu beiden Systemen nicht entziehen kann“ (HENNIG/EHINGER 1999, S. 109). Konkret bedeutet dies, dass die Spannungen zwischen Elternhaus und Schule sich auf Rainer abladen und für ihn besonders stark spürbar werden. Die folgende Abbildung zeigt dies auf.

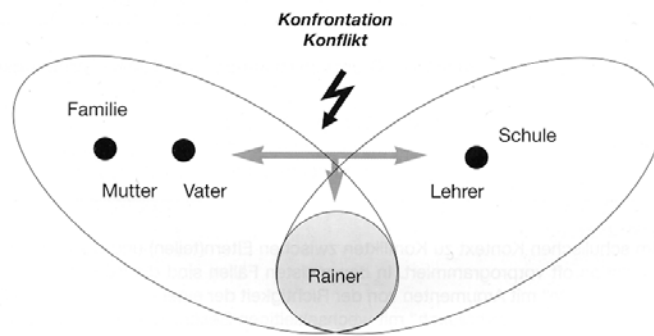


Abbildung 22: Schüler im Spannungsfeld zwischen Elternhaus und Schule aus HENNIG/EHINGER 1999, S. 109

Darüber hinaus kann aber auch vermutet werden, dass Spannungsfelder zwischen den drei Parteien bestehen: Eltern – Lehrer, Eltern – Jugendlicher/Schüler und Schüler – Lehrer. Insbesondere für den Übergang in das nachschulische Leben lässt sich annehmen, dass gerade bei der Planung dafür Spannungsfelder auftreten. Jede der drei Parteien hat u.U. andere Vorstellungen, was die Zukunft des Jugendlichen betrifft. Bisher wurden m. W. in der Literatur nicht explizit für diese Phase des Lebens Spannungsfelder beschrieben. Es soll deshalb an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, Spannungsfelder aus der Literatur unter dem Gesichtspunkt des Übergangs in das nachschulische Leben zusammenzufassen.

7.1 Mögliche Ursachen für das Entstehen von Spannungsfeldern

Spannungsfelder können zwischen zwei Personen, zwischen verschiedenen Sichtweisen, aufgrund bestimmter Umstände und Erwartungen sowie auf den nachfolgenden Ebenen entstehen. „Da ist das Spannungsfeld zwischen Fachkompetenz und Betroffenheitskompetenz, zwischen Sachebene und Beziehungsebene und im Zusammenhang damit zwischen Distanz und Nähe.“ (SCHLACK 1991, S. 220).

Im Folgenden werden die möglichen Ursachen näher ausgeführt.

7.1.1 Verschiedene Sichtweisen auf die Rolle und Aufgaben der Schule

Eine Hauptursache für das mögliche Entstehen von Spannungsfeldern in der Zusammenarbeit ist das System Schule an sich. Die Erwartungen der Gesellschaft an die Schule steigen nicht erst seit PISA stetig.

„In einer Gesellschaft, in der Minifamilien, Alleinerzieher und Einzelkinder immer mehr werden, die Berufstätigkeit der Frau eine Selbstverständlichkeit ist, geheime Miterzieher wie Fernsehen, Internet und Disco enorme Einflüsse auf die Jugendlichen ausüben, braucht die Familie Unterstützung von außen“ (Schabel 2002, S.22).

Häufig wird hierbei als erstes an die Institution Schule gedacht. Doch kann sie diese Unterstützung leisten? Schule ist auch nur ein Spiegel der Gesellschaft. Sie kann nicht besser sein als die Gesellschaft und schon gleich gar nicht die Notreparaturstätte für alle möglichen Defizite. Doch die allgemeinen Forderungen der Gesellschaft bleiben bestehen. Kann die Schule sie nicht einlösen, entsteht ein Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Gesellschaft an die Schule und den Leistungen der Schule für die Gesellschaft. Verstärkt äußert sich dies, wenn es um den Übergang in das nachschulische Leben geht. Dabei spielt es primär keine Rolle, ob der Abgänger ein Schüler einer Regelschule oder einer Sonderschule ist. Für alle gilt gleichermaßen zunächst das Ziel einen Beruf bzw. eine Berufsausbildung zu finden. Diese Erwartung wird von den Eltern und Schülern an die Schule gestellt. Sie wünschen, dass die Schule entsprechend darauf vorbereitet, was jedoch in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit nicht einfach ist.

Nicht nur die Erwartungen der Gesellschaft an die Schule, sondern auch das Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft kann zu Spannungsfeldern führen.

Die Menschen verfügen über Gemeinsamkeiten, aber es gibt auch Differenzen. Diese werden nach verschiedenen Kriterien abgegrenzt. Zwei, welche in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zu Spannungsfeldern führen könnten, sind der Grad der Sympathie bzw. die Beziehung zueinander und die Soziale Distanz. Beide Kriterien sind unabhängig von der Tatsache, dass die Eltern ein Kind mit Behinderung haben.

Sympathie¹²¹ ist positiv zu bewerten und bezeichnet eine emotionale Beziehung zu einem anderen Menschen (jemand ist jemandem sympathisch). Dabei kann das Gefühl der Sympathie verschiedene Ausprägungen haben bzw. verschieden stark empfunden werden. Dabei geht die Bandbreite von jemand hat sympathische Züge bis jemand ist sehr sympathisch. Aber auch das Gegenteil kann der Fall sein, d.h., es ist wenig Sympathie vorhanden, die bis zur Antipathie wachsen kann. Meist spricht man von Antipathie, wenn man sein Gegenüber nicht leiden kann beziehungsweise einem sein

¹²¹ **Sympathie** (von griech. *syn*, *pathein* = "mitleiden") ist ein menschliches Gefühl. Die Wahrnehmung dieses Gefühls ist subjektiv und beruht nicht unbedingt auf Gegenseitigkeit (vgl. Duden Herkunftswörterbuch NR 7, 2001).

Gegenüber spontan unsympathisch ist. Ist eine Antipathie vorhanden, so ist diese meist schwer bis gar nicht ins Gegenteil zu verwandeln.¹²²

Dieser Grad der Sympathie spielt insbesondere bei der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule eine große Rolle. Bei einer vorhandenen Sympathie gelingt diese deutlich einfacher als bei einer vorhandenen Antipathie. Probleme können leichter angesprochen werden, da die Bereitschaft zum Austausch größer ist und leichter fällt. Da der Sympathiefaktor nicht zu beeinflussen ist, muss ein Weg gefunden werden, wie damit umgegangen werden kann, so dass erst gar kein Spannungsfeld entsteht. Ein möglicher Zugang wäre hier der Aufbau einer guten Beziehung. Beziehung drückt in der Soziologie eine Bezeichnung für gegenseitige Abhängigkeit aus und gerade diese Abhängigkeit ist es, welche den Beziehungsaufbau so schwierig macht. Eltern fühlen sich von Lehrern immer abhängig, da diese über die Zukunft ihrer Kinder entscheiden. Ein mögliches Ziel wäre es, wenn mit der Zeit anstelle des „Abhängigkeitsgedankens“ Offenheit auf beiden Seiten entstehen könnte, so dass Probleme offen angesprochen werden können.

Auch das Kriterium der „Sozialen Distanz“ kann zu einem möglichen Spannungsfeld werden, wenn Lehrer und Eltern aus verschiedenen Kulturkreisen und/oder Berufsklassen¹²³ kommen und sich somit jeweils ein unterschiedlicher sozialer Hintergrund abbildet, welcher das Gegenüber so nicht kennt. Missverständnisse können so vorprogrammiert sein. Insbesondere bei der Berufswahl wird dies sehr deutlich, da Eltern u.U. einen anderen Erfahrungshintergrund als die Lehrer aufgrund ihres Berufes mitbringen und somit andere berufliche Vorstellungen für ihr Kind haben. So könnten sie erwägen, dass die Tochter nach dem Schulabgang in der Putzkolonne der Mutter arbeitet oder der Sohn mit in die Firma des Vaters gehen soll. Dieses Beispiel macht es deutlich, dass Abgrenzungen im konkreten Schulalltag vonnöten sind. Durch die mangelnde Klärung von Zuständigkeiten entstehen ansonsten möglicherweise Spannungsfelder. Wer hat was zu leisten? Was ist Aufgabe der Schule? Was ist Aufgabe der Eltern? Sind die Aufgaben transparent verteilt? Weiß jeder, was er zu tun hat?

„Ganz generell wird im Schulwesen die Information der Eltern über die Lernsituation ihrer Kinder als ‚Holschuld‘ angesehen. [...] und [man] überlässt es den Eltern selbst, ob sie diese wahrnehmen oder nicht. Im sonderpädagogischen Bereich wird dieses Modell in vielen Fällen nicht genügen. [Hier käme es darauf an], dass die Information und Beratung aller Eltern (jedenfalls im sonderpädagogischen Bereich) grundsätzlich als Bringschuld der Schule verstanden wird“ (Specht 2001, S. 72).

Dieser Ansatz von SPECHT ist sicherlich richtig, doch die unterschiedliche Sicht auf „Holschuld“ und „Bringschuld“ von Eltern- und Lehrerseite muss prinzipiell erst noch geklärt werden, denn ansonsten bleibt das Spannungsfeld der mangelnden Klärung von Zuständigkeiten bestehen. Ergänzend kommt noch hinzu, dass Eltern wie Lehrer ein unterschiedliches Engagement in der „Zusammenarbeit“ zeigen. SPECHT

122 Dies hat nichts damit zu tun, dass prinzipiell jede Beziehung zwischen Menschen mit der Zeit aufgrund zahlreicher Erlebnisse wächst.

123 Analog zu VOSS 1994 welcher sagt, „Schichtungstheorie [sei] nach wie vor ohne Bezug auf den Beruf kaum denkbar“ (Voß, S. 140).

beschreibt in seiner Untersuchung „Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf“ das Interesse der Eltern an der Zusammenarbeit mit der Schule als gering und unterstreicht seine Beobachtung mit einem Zitat einer Lehrerin: „Eine Zusammenarbeit mit den meisten Eltern erfolgt [...] eher schleppend. Zumindest zum ersten Sprechtag vor Weihnachten kommen noch die meisten Eltern, zum letzten allerdings praktisch niemand mehr. Insgesamt kümmern sich die Eltern eher wenig um die Zukunft ihrer Kinder“ (Specht 2001, S. 70). Diese Haltung der Eltern animiert SPECHT nicht zu einer Schuldzuweisung an dieselben, sondern ermutigt ihn neue Formen der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zu entwickeln, denn die Ursache für das hier auf Seiten der Eltern beschriebene mangelnde Interesse liegt eher an der unterschiedlichen Erwartung und Motivation von Eltern und Lehrern. Zusätzlich spielt der Faktor Zeit dabei eine nicht unerhebliche Rolle. Durch das Ausmaß an Mehrbelastung durch das Kind mit Behinderung und gegebenenfalls auch der Berufstätigkeit beider Elternteile können Erwartungen von der Schule nicht immer für die Lehrer zufrieden stellend eingelöst werden.

7.1.2 Unterschiedliche Motivation und Erfahrung der Lehrer und Eltern mit dem Thema „Behinderung“

Grundsätzlich zeigen sich, so PREKOP 1983¹²⁴; SEIFERT 2003a Motivationsunterschiede bei Eltern und Lehrern sich mit dem Thema Behinderung auseinanderzusetzen, welche in der Zusammenarbeit zu Spannungsfeldern führen können, die auch gerade dann noch eine Rolle im Übergang ins nachschulische Leben spielen, wenn die Eltern noch mit der Tatsache, ein Kind mit Behinderung zu haben, hadern bzw. wenn ihnen die Vorstellung der Loslösung vom Kind Schwierigkeiten bereitet:

- Der Freiwilligkeit der Lehrer¹²⁵ steht eine unerwartete Konfrontation und gezwungenes Arrangieren der Eltern gegenüber (vgl. Prekop 1983, S. 4; Seifert 2003a, S. 223).
- Erschwert wird dieser Zustand noch dadurch, dass Lehrer für ihre Arbeit von der Umwelt soziale Anerkennung erfahren und Familien u.U. sozial ausgegrenzt werden (vgl. Prekop 1983, S. 5; Seifert 2003a, S. 223).
- Der Schüler mit Behinderung stellt mit der Förderung und Begleitung den Mittelpunkt des beruflichen Alltags des Lehrers dar. Familien müssen neben ihrem Kind mit Behinderung noch weitere Aufgaben bewältigen“ (vgl. Seifert 2003a, S. 223).

124 Auch wenn in diesem Kapitel immer wieder ein Verweis auf den Artikel von Prekop 1983 gemacht wird, so mag dies im ersten Moment verwundern. Doch trotz der veränderten Sicht auf Eltern von Kindern mit Behinderung sind die Spannungsfelder weiterhin weitgehend dieselben.

125 Ob die Lehrer immer aus freien Stücken heraus den Lehrerberuf ergreifen, mag an dieser Stelle bezweifelt werden. Umfragen in Seminaren der Autorin zeigen, dass etwa die Tatsache einen Verwandten mit Behinderung zu haben immer wieder Motor dafür ist, Sonderpädagogik zu studieren mit dem Motivationshintergrund, die Sonderschule zu verbessern. Ähnliches berichten auch ehemalige Zivildienstleistende, welche ihren Zivildienst an einer Sonderschule absolviert haben.

- Das Privatleben des Lehrers ist durch seine Arbeit mit Schülern mit einer Behinderung in der Regel nicht eingeschränkt. Für Eltern ist das Zusammenleben mit einem Kind mit Behinderung „eine lebenslange Herausforderung, die im privaten Bereich mit dem Verzicht auf eigene Freiräume verknüpft ist“ (Seifert 2003a, S. 223). Mehr noch, eine Selbstverwirklichung der Eltern wird außerordentlich eingeschränkt, während Lehrer eine Chance der Selbstverwirklichung in ihrem Beruf haben (vgl. Prekop 1983, S. 6).
- Aufgrund der Konfrontation mit der Tatsache ein Kind mit Behinderung zu haben, gewinnen Eltern die Chance, reifer und weiser zu werden. Der Lehrer hingegen „wird durch die Behinderung nicht persönlich betroffen und daher an dem Problem der Behinderung nicht grundsätzlich reifer in seiner Persönlichkeitsentwicklung“ (Prekop 1983, S. 15).

Ebenso zeigen sich mögliche Spannungsfelder durch die „unterschiedliche Erfahrung mit der Behinderung“ (Prekop 1983, S. 6). Durch das Zusammenleben der Eltern mit ihrem Kind kennen sie es gut, wissen um dessen Bedürfnisse. Sie erleben eine emotionale Nähe in der Beziehung zu ihrem Kind, welche sich jedoch im Allgemeinen auf das häusliche Umfeld beschränkt. Die Lehrer empfinden durch das Unterrichten des Schülers eine u.U. andere Beziehung zu dem Schüler, welche sich nicht mit den Erfahrungen der Eltern decken muss. Auch sollte Lehrern bewusst sein, dass sie eine ähnlich tiefe Beziehung zu ihrem Schüler, wie sie die Eltern haben, nur schwer erreichen können, da sie in der Regel einen Schüler nur über wenige Schuljahre intensiv betreuen und unterrichten. Im Übergang ins nachschulische Leben ist diese Tatsache von großer Bedeutung, da es darum geht gemeinsam eine Zukunft anzudenken und zu planen. Der Jugendliche sollte somit zu einem Teil der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule werden. Diese Sicht muss nicht immer von beiden Partnern gleich gesehen werden und kann zu einem Spannungsfeld führen. Auch muss bedacht werden, dass die Beziehungen des Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu seinen Eltern und / oder Lehrern aus irgend einem Grund gestört sein kann.

7.1.3 Kommunikationsstrukturen

Beziehungen leben im Allgemeinen von der Kommunikation. Daher scheint es nahe liegend, dass es zu Spannungen kommen kann. Doch aus welchen Gründen entstehen diese?

Def. Kommunikation: „*Kommunikation* -(lat. *communicatio* ‚Mitteilung‘) *Verbindung, Zusammenhang; Verkehr, Umgang, Verständigung (zwischen Menschen)*. Wahrig Deutsches Wörterbuch (1997)

Die Definition klingt im ersten Moment unspektakulär. Doch will man die Verbindung, den Zusammenhang, den Umgang oder die Verständigung zwischen den Menschen näher betrachten, fällt recht schnell auf, dass die Sicht auf die Kommunikation unterschiedlich strukturiert werden kann:

- Es existieren unterschiedliche Ebenen der Kommunikation (in welcher Art kommunizieren Eltern, Lehrer und Schüler miteinander, z.B. belehrend, gleichberechtigt, symmetrisch – asymmetrisch ...).
- Wie sieht die Bereitschaft zur Kommunikation von Seiten der Eltern, Lehrer und Schüler aus? Gibt es ausreichend Gesprächsanlässe?
- In welchem Rahmen findet Kommunikation statt? Zufällig oder geplant? Kurz oder ausführlich?
- Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen den an der Kommunikation Beteiligten?
- Wie verlässlich ist das Gesagte? Sind Störungen im Informationsfluss zu erwarten? Nichts stört die Kommunikation mehr als Unsicherheiten, Halbwahrheiten und bruchstückhafte Auskünfte (siehe Prekop 1983, S. 10).
- Inwieweit ist die Kommunikation von Eltern und Lehrern offen und transparent? Wie gut ist das Elternhaus über die Geschehnisse in der Schule informiert und welche Detailkenntnisse liegen den Lehrern über das Elternhaus vor? Im Extremfall führt dieser Ansatz dazu, dass sich die Eltern als die „Verhörten“ fühlen, da sie sich gezwungen sehen auch über ihren intimsten Bereich berichten zu müssen. Der Lehrer hingegen vermittelt nur Fachinformationen, welche ihn nicht persönlich betreffen. Aufgrund der einseitigen Offenheit, die im Elterngespräch zustande kommt, vermittelt der Lehrer das Bild eines „Verhörenden“ (in Anlehnung an Prekop 1983, S. 9).
- In welche Richtung geht die Kommunikation – wer gibt was vor? (z.B. Elternbildung versus Information)
- Findet ein Austausch über den Jugendlichen mit Behinderung statt?
- Wie wird die Zeit zwischen den einzelnen Gesprächen genutzt? Gibt es Elternbriefe bzw. sonstige schriftliche Informationen?

Diese Fragen machen deutlich, wie viele unterschiedliche Sichtweisen es innerhalb der Kommunikationsstrukturen gibt und wie viele Möglichkeiten zur Entstehung eines Spannungsfeldes dadurch gegeben sind. Eine gestörte Kommunikation wirkt sich somit auf die gesamte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule aus, da sie die Basis für eine gelingende Zusammenarbeit darstellt. Verstärkt wirkt sie sich im Übergangsfeld Schule – Beruf aus, da gerade hier intensiv und verlässlich kommuniziert werden sollte, so dass Eltern, Lehrer und Schüler die bestmögliche Zukunft für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung planen und verwirklichen können.

Auf ein Hauptproblem innerhalb der Kommunikation soll an dieser Stelle noch besonders eingegangen werden. Dies ist die Verständigung untereinander. SCHULZ VON THUN 1981 hat mit seinem Modell des „vierohrigen Empfängers“ gezeigt, dass der Sender gewollt oder ungewollt die Möglichkeit hat, vier Botschaften mit einer einzigen Nachricht zu übermitteln. Der Empfänger jedoch hat die gleiche Möglichkeit, diese Botschaften auf vier verschiedenen „Ohren“ zu empfangen.

(Selbstoffenbarung)
Was ist das für einer?
Was ist mit ihm?

(Sachinhalt)
Wie ist der Sachverhalt
zu verstehen?



(Beziehung)
Wie redet der eigentlich
mit mir?
Wen glaubt er vor sich
zu haben?

(Appell)
Was soll ich tun,
denken, fühlen auf
Grund seiner Mitteilung?

Abbildung 23: Modell des „vierohrigen Empfängers“ in Anlehnung an SCHULZ VON THUN 1981, S. 45

So hat der Empfänger prinzipiell die freie Auswahl, auf welche Seite der Nachricht er reagieren will. Dadurch ist das Empfangen einer Nachricht und dessen Wirkung auf den Empfänger immer eine subjektive Angelegenheit. Diese einseitige Auswahl kann leicht zu Problemen führen. Konzentriert sich nun nämlich beispielsweise der Empfänger nur auf den Sachinhalt einer Botschaft, erweist sich dies als Kommunikationsstörung, wenn das eigentliche Problem nicht so sehr in einer sachlichen Differenz besteht, sondern auf der zwischenmenschlichen Ebene liegt. In solch einem Fall wäre eine Metakommunikation, eine Kommunikation über die Kommunikation, sinnvoll, um die Störung zu klären. Dabei setzen sich Sender und Empfänger mit der gescheiterten Kommunikation auseinander, indem sie klären, wie die gesendeten Nachrichten gemeint waren und die empfangenen Nachrichten entschlüsselt wurden sowie darauf reagiert wurde (vgl. Schulz von Thun 1981, S. 91). „Gute Metakommunikation verlangt in erster Linie einen vertieften Einblick in die eigene Innenwelt und den Mut zur Selbstoffenbarung“ (Schulz von Thun 1981, S. 92). Dies erhöht die Chance Wege aus der gestörten Kommunikation zu finden und löst unausgedrückte Spannungen, d.h., mögliche Spannungsfelder entstehen erst gar nicht oder können aufgelöst werden.

7.1.4 Verschiedene Sichtweisen auf den Jugendlichen

Wenn es um den Übergang in ein nachschulisches Leben geht, ist es möglich, dass Eltern, Lehrer und der Schüler selbst unterschiedliche Sichtweisen haben. Jeder nimmt den Jugendlichen unterschiedlich wahr, entwickelt seine eigenen Ideen und hat für die verbleibende Schulzeit ganz persönliche Vorstellungen, was in der Schule noch gelernt werden sollte. Es zeichnen sich möglicherweise unterschiedliche Ansichten über die Lernbereiche im Unterricht der Berufsschulstufe ab, da Eltern eventuell den schulischen Schwerpunkt eher auf das Finden der Arbeit legen und für den Schüler aber gerade noch das sinnentnehmende Lesen im Vordergrund steht. Die Frage, was soll der Schüler in der Schule noch bis zu einer Entlassung lernen, könnte aus solch einem Grund von Eltern, Lehrern und Schülern unterschiedlich beantwortet werden. Mitverantwortlich dafür ist auch die unterschiedliche Vorstellung über das Entwicklungspotenzial des Schülers. Selbstüber- bzw. -unterschätzung beim Jugendlichen, aber auch eine zu hohe bzw. zu niedrige Erwartung von Seiten der Eltern (vgl. Prekop 1983, S. 12) bzw. eine Fehleinschätzung des Lehrers können dazu führen. Verstärkt werden die unterschiedlichen Einschätzungen noch durch die Eltern, welche ggfs. in der Übergangssituation das Gefühl haben ihr Kind nicht genug gefordert zu haben. Lehrer unterstellen ihnen dies auch teilweise unbewusst (vgl. Prekop 1983, S. 9). Auch das Problem der Loslösung von ihrem Kind, kann Eltern dazu veranlassen, Entwicklungsschritte, wie beispielsweise das selbstständige Fahren mit dem Bus in die Schule, nicht zuzulassen. Gerade in diesem Fall zeigt sich, dass es auch Spannungen zwischen Vater und Mutter gibt, „ausgelöst durch die Unverträglichkeit in den Einstellungen der Partner“ (Prekop 1983, S. 20). Diese unterschiedliche Sicht von den Elternteilen, den Lehrern und des Schülers kann insbesondere bei der Realisierung der Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen zu Spannungsfeldern führen.

7.1.5 Zusammenfassung

Eltern und Lehrer entwickeln insgesamt aus den genannten Unterschieden divergierende Erwartungen bezüglich der Zusammenarbeit, die wie bereits angedeutet zu möglichen Spannungsfeldern werden können. Diese „grundlegende gegenseitige Erwartung“ (Prekop 1983, S. 14) wird gespeist durch die überwiegend gefühlsmäßig betonten Erwartungen der Eltern und den vordergründig auf der Ebene des professionellen Denkens betonten Erwartungen der Lehrer (vgl. Prekop 1983, S. 14). Beiden gemein ist, dass sie sich auf ihre Weise als Experten sehen. Deshalb wirkt sich ein Spannungsfeld besonders deutlich aus, wenn es zu einer Nicht-Anerkennung der jeweiligen (fachlichen) Kompetenzen kommt.

Auf der anderen Seite existiert aber auch das Problem, dass Spannungsfelder teilweise unausgesprochen bleiben, da insbesondere die Eltern bestrebt sind, eine gute Beziehung zu den Lehrern aufrecht zu erhalten, weil sie ansonsten die berechtigte Gefahr sehen, dass ihr Kind u. U. schlechter behandelt würde. Die beschriebene Abhängigkeit der Eltern vom Lehrer macht dies möglich. „Mit der unaufhörlichen Belastung rund um die Uhr steigt das Bestreben, unnötigen Störungen vorzubeugen und Brennpunkte stillschweigend zu übergehen“ (Prekop 1983, S. 16). Die Lehrer werten dieses Verhalten dann jedoch u.U. als positiv, da ja von Seiten der Eltern keine

Widersprüche kommen. Gerade im Übergang in das nachschulische Leben kann das vor allem für den Schüler fatale Folgen haben. Jedoch lässt sich andererseits bei den Schülern glücklicherweise beobachten, dass sie mitbestimmen wollen und durch das Benennen von Zukunftsvorstellungen das Schweigen der Eltern durchbrechen.

7.2 Konsequenzen

Doch was bedeuten diese beschriebenen Spannungen nun in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte? Wie soll mit Spannungsfeldern umgegangen werden?

„Partnerschaft zwischen Eltern behinderter Kinder und Fachleuten wird [...] mit Sicherheit nicht dadurch geschaffen, dass Spannungen (etwa durch einen Interessenkonflikt) einfach ignoriert oder geleugnet werden. Es geht vielmehr darum, die Spannung, die sich aus den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen bei Eltern und Fachleuten ergibt, als eine konstruktive Kraft zu begreifen und nach dem dialektischen Prinzip (über These und Antithese zur Synthese) nutzbar zu machen“ (SCHLACK 1991, S. 220).

Für den Schüler muss dies nicht bedeuten, dass er dieser Situation einfach ausgeliefert ist, er ist auch „Mitspieler“. Durch das Zurückgreifen auf größere Systeme, welche sich als konzentrische Kreise um dieses Spannungsfeld darstellen lassen, wie der erweiterte Familienkreis, Freunde, Nachbarschaft, Wohnumfeld usw. kann eine Entspannung des möglichen Konflikts herbeigeführt werden. Gerade im Übergangsfeld Schule – nachschulisches Leben ist dies von besonderer Bedeutung, da so beispielsweise mehrere Möglichkeiten einer Berufswahl entstehen können. In den USA wird an dieser Stelle das Modell des „Circle of friends“ (Perske 1988) eingesetzt, welches dem Modell von HENNIG/EHINGER 1999 bzw. EHINGER 2002 sehr ähnlich ist. Das Modell von PERSKE basiert auf der Sichtweise des Menschen mit Behinderung und prüft individuell, über welches Netzwerk der einzelne verfügt. Dieser Ansatz ist für die vorliegende Arbeit sehr zentral, denn das Ziel soll es sein, Spannungsfelder nutzbar zu machen und möglicherweise aufzulösen.

Deshalb scheint es vonnöten, dass an den Angeboten die Lebenswelt „Elternhaus bzw. Familie“ und die Lebenswelt „Schule für Geistigbehinderte“ gleichermaßen beteiligt sind. Verbindliche Entwicklungsgespräche (BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2004, BILDUNGSPLAN SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2009), Unterstützernetze (BOBAN/HINZ 2004; NIEDERMAIR/TSCHANN 1999), Selbsthilfegruppen (SPECK 2003), Elternbildung (AUBRECHT/OBERNDORFER 2000), um nur ein paar Punkte zu nennen, sind Möglichkeiten Spannungsfelder insbesondere in der Phase des Übergangs von der Schule in ein nachschulisches Leben aufzulösen¹²⁶.

126 Die hier genannten Formen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule beziehen sich vor allem auf den Übergang. Weitere Formen, insbesondere welche sich auf die aktive Elternmitarbeit beziehen, werden hier nicht genannt, da sie zwar die Beziehung zu den Lehrkräften verbessern, aber nicht das gemeinsame „Problem“ der „Bewältigung“ des Übergangs beeinflussen.

Gleichzeitig können sie aber auch erst recht wieder Spannungen erzeugen und trotzdem eine Chance sein, wenn sich die Schule darauf einlässt, beispielsweise indem sie mit den Eltern in einen Dialog tritt, so dass der Übergang in ein nachschulisches Leben weitgehend spannungsfrei gelingen kann.

Ergebnisse aus der Untersuchung sowie die Sicht auf Spannungsfelder und deren Lösungsmöglichkeiten werden in Kapitel 10ff. aufgezeigt.

8. Zusammenfassung

Wie sich gezeigt hat, ist die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule im Übergang von der Schule für Geistigbehinderte in ein nachschulisches Leben ein unzureichend untersuchter Bereich. Sowohl für die Berufsschulstufe (vgl. Kapitel 4.3) wie auch für die Zusammenarbeit mit Eltern (vgl. Kapitel 6) gibt es gute und weitreichende Konzepte. Jedoch für die Zusammenarbeit mit den Eltern im Übergangsbereich finden sich nur wenige, konkrete Ideen, und diese dann vorwiegend im angloamerikanischen Raum. Wissenschaftlich untersucht wurde dieses Feld m. E. noch gar nicht (vgl. Kapitel 1.1). In der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wird in der Literatur immer wieder auch von Spannungsfeldern gesprochen (vgl. Kapitel 7). Wie diese sich insbesondere im Übergang von der Schule für Geistigbehinderte in das nachschulische Leben äußern, kann bislang auf der Grundlage vorhandener Literatur nur vermutet werden. Fest steht jedoch, dass die Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung (vgl. Kapitel 5), die Lebenswelt seiner Familie (vgl. Kapitel 3) und die Lebenswelt der Schule für Geistigbehinderte (vgl. Kapitel 4) jeweils mit eigenen Schwerpunkten, Interessen und Fragen an das „Thema Übergang Schule – nachschulisches Leben“ herangehen. So steht bei den Eltern vor allem die Ablösung von ihrem Kind mit Behinderung im Vordergrund. Darüber hinaus sind (manche) Eltern geprägt vom Empowermentprozess, d.h., sie wollen eigenverantwortlich in diesem Bereich handeln. Die Schule für Geistigbehinderte hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, welcher ihr zu Aufgabe macht, den Schüler in der Berufsschulstufe bestmöglich und unter Hinzunahme von Verfahren der schülerorientierten Planung, auf ein nachschulisches Leben vorzubereiten. Beide Partner des Jugendlichen vermitteln ihm also eine unterschiedliche Sichtweise auf das Thema „Übergang“. Aber auch der Jugendliche mit geistiger Behinderung selbst hat auf dem Hintergrund seiner Lebenswelt und seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Idee, wie er sich seine Zukunft vorstellt. Dass diese drei Vorstellungen differieren mögen, ist denkbar, Spannungsfelder in der Zusammenarbeit also unvermeidbar. Ob die in Kapitel 6.4 beschriebenen Konzepte die gewinnbringende Lösung sind, ist letzten Endes nicht gesichert, sie geben jedoch einen möglichen Weg vor.

Mit diesen Ausführungen schließt der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit. Was für Spannungsfelder es in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte im Übergang in ein nachschulisches Leben gibt und wie damit umgegangen wird, klärt und beschreibt nun der empirische Teil der Arbeit. Am Ende soll eine Vorschlagskonzeption stehen, wie die Zusammenarbeit aller Beteiligten gelingen kann. Dann wird sich auch zeigen an welcher Stelle die insbesondere in Kapitel 6.4 vorgestellten Konzepte nachgebessert werden müssen und wo Übereinstimmung herrscht. Ob es sich dabei um Standards handelt, soll noch offen bleiben, da einerseits die Bildung von Standards die Kommunikation zwischen Eltern und Einrichtung erheblich erleichtert. Andererseits muss bedacht werden: „Standards gelten nicht für alle Ewigkeit. Sie müssen ständig überprüft und aktualisiert werden. Anders kann Qualitätssicherung nicht gelingen“ (Jansen und Wenzel 2000, S. 64).

9. Anlage der empirischen Untersuchung

Die Untersuchung soll die Lebenswelt des Jugendlichen in Bezug auf Elternhaus und Schule darstellen mit Blick auf eine mögliche nachschulische Perspektive. Ziel ist es aufzuzeigen, wo Spannungsfelder entstehen können.

9.1 *Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung*

Eine Ursache für die Probleme in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte liegt in der unterschiedlichen Sicht auf die Lebenswelt des Kindes bzw. des Schülers. In der Planung für ein nachschulisches Leben für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung macht sich dies besonders bemerkbar. Die Basis für eine gute und erfolgreiche Zusammenarbeit wird insbesondere im gelingenden sowie gleichberechtigten Austausch gesehen. In den vorangegangenen Kapiteln wurde der theoretische Hintergrund für die empirische Untersuchung vorgestellt. Nun soll die Frage geklärt werden, ob und welche Spannungsfelder innerhalb der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule entstehen und wie diesen begegnet werden kann. Bisher wird immer wieder nur von Unstimmigkeiten, Unzufriedenheit und Spannungen gesprochen, aber nur wenige Untersuchungen haben sich bislang damit genauer auseinandergesetzt, wie diese konkret aussehen. Zur Erforschung der Bedingungen, die gegeben sein müssten, damit die Zusammenarbeit insbesondere im Übergang von der Schule für Geistigbehinderte in ein nachschulisches Leben gelingt, sind empirische Daten erforderlich, die sich auf diese spezifische Situation beziehen und alle Betroffenen zu Wort kommen lassen.

Ziel der explorativen Studie ist aus diesem Grunde das Dokumentieren und Analysieren der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte hauptsächlich im Hinblick auf den Übergang ins nachschulische Leben sowie das Herausarbeiten von Spannungsfeldern. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf den Spannungsfeldern, weil erstens zu erwarten ist, dass es unterschiedliche Vorstellungen geben wird, was die Zukunft des Jugendlichen mit geistiger Behinderung betrifft, die sich vor allem deshalb verstärken, weil zweitens die Beziehung der Eltern und Lehrer, aber auch der Schüler nicht immer im Einklang sind.

Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen:

Fragestellung der Arbeit:

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte im Übergangsfeld zum nachschulischen Leben?

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- 1) Inwieweit formiert sich die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern als spannungsgeladen/spannungsreich?
- 2) Welche Folgen hat dies insbesondere für den Schüler im Übergangsbereich?
- 3) Welche Faktoren spielen dabei innerhalb des Lebensbereichs „Familie bzw. Elternhaus“ eine Rolle?
- 4) Welche Faktoren könnten Ursachen innerhalb des Lebensbereichs „Schule für Geistigbehinderte“ sein?
- 5) Welche Faktoren sind zwischen den beiden Lebensbereichen dafür verantwortlich?
- 6) Mit welchen Methoden, Umgangsformen und Strategien kann eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern im ausdrücklichen Sinne des Schülers geschehen bzw. geschieht bereits?

Forschungsleitend ist dabei das Interesse, Spannungsfelder aufzudecken, Möglichkeiten für deren konstruktiven Umgang zu suchen, aber sich diese auch für die Erarbeitung einer Konzeption nutzbar zu machen.

Das Forschungsdesign im folgenden Kapitel soll den methodologischen Zugang präzisieren.

9.2 Das Forschungsdesign

Entsprechend der genannten Zielsetzungen und Forschungsfragen wurden Eltern, Lehrer und Schüler der sechs am Projekt beteiligten Schulen ausgewählt und entsprechende Erhebungsinstrumente konstruiert. Dazu wurden alle Projektschulen besucht, um das Forschungsfeld zu erschließen und eine Basis für die geplante Erhebung zu schaffen. Dabei wurde eine erste Standortbestimmung der Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern vorgenommen.

Das Forschungsdesign in Abbildung 24 verdeutlicht den triangulatorischen Ansatz¹²⁷ dieser Untersuchung. 40 Schüler, 22 Eltern sowie 16 Lehrer aus sechs Schulen für

¹²⁷ Denzin (1978) prägte in der amerikanischen Soziologie den Begriff der „Triangulation“. Damit ist im deutschen Sprachraum ein multimethodisches Vorgehen gemeint. Dies bedeutet, dass die Fragestellung aus einer Kombination von Methoden aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus angegangen wird und die Ergebnisse sich gegenseitig unterstützen und vervollständigen können. Ergeben sich Übereinstimmungen, so erhärtet sich eine eingangs aufgestellte Hypothese. „Wie bei einem Triangel erst die Verbindung der drei Seitenstäbe den Klang des Instrumentes ausmacht, so kann auch bei qualitativer Forschung die Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden“ (Mayring 1999, S. 121). Dies setzt eine methodologische Offenheit der Forscher voraus. Gleichzeitig bietet es die Chance, dass die Schwächen der jeweiligen Einzelmethode erkannt werden können und durch den Einsatz weiterer Methoden kompensiert werden können (vgl. Lamnek 1995, Band 1). Ebenso kann Triangulation nach dem Prinzip organisiert werden, dass verschiedene Wahrnehmungsperspektiven über den Einbezug von unterschiedlichen Rollenträgern entstehen (hier Eltern, Lehrer und Schüler) (vgl. Moser 1998, S. 29).

Geistigbehinderte wurden anhand qualitativer und quantitativer¹²⁸ Instrumente der Erhebung befragt. Dabei unterscheidet sich die Erhebung der Schüler stark von der Erhebung der Eltern und der Lehrer. Die verwendeten Instrumente der Untersuchung der Eltern und Lehrer sind analogisiert. Es wurden Interviews durchgeführt und darüber hinaus ein Fragebogen hinzugezogen, der die Grundlagen einer Zusammenarbeit beleuchtet. Konkret bedeutet dies, dass die qualitativ erhobenen Daten u.a. dazu benutzt werden, quantitativ eher allgemein gewonnene Befunde zu klären.¹²⁹

Die Schüleruntersuchung ist komplexer. Hauptgegenstand bilden ein Fragebogen sowie ein halbstrukturiertes Mandala, welches Zukunftsvorstellungen anhand bestimmter theoriegeleiteter Kategorien erfragt. In einem anschließend stattgefundenen Schülersgespräch wurden die Inhalte aus Fragebogen und Mandala besprochen und diskutiert. Die dabei entstandenen qualitativen Interviewauszüge dienen als Interpretationshilfe zu den quantitativen Daten. Beides wurde anschließend mit SPSS ausgewertet.

Anhand bestimmter Kategorien wurde das Material von Schülern, Eltern und Lehrern zusammengefasst. Die dabei entstandenen Spannungsfelder werden in Fallstudien nochmals extra beleuchtet, um die Beziehungen der Personen und deren Spannungsfelder besser darstellen zu können. Dabei wird ein Rückgriff auf die jeweiligen Kategorien vorgenommen. Das Ziel ist es Verallgemeinerungen beschreiben zu können.

Eine Verknüpfung des Datenmaterials ist notwendig, um Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen erzielen, sowie um die quantitativ erhobenen Daten mit den qualitativen Daten in Verbindung bringen zu können. Genau darin liegt der triangulatorische Ansatz, nämlich auf der Ebene der Datenerhebung und Datenanalyse (auch innerhalb der qualitativen Ansätze).

Im Folgenden werden daher die Eltern-Lehreruntersuchung und die Schüleruntersuchung dargestellt, sowie das Vorgehen beim Erstellen der Einzelfallstudien erläutert.

128 Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit SPSS für Windows. Im Wesentlichen wurden deskriptive Verfahren und bivariate Analysemethoden zur Berechnung herangezogen.

129 Strauss/Corbin schlagen genau diesen Weg vor, wenn es darum geht qualitative und quantitative Methoden miteinander zu kombinieren (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 4).

Forschungsdesign

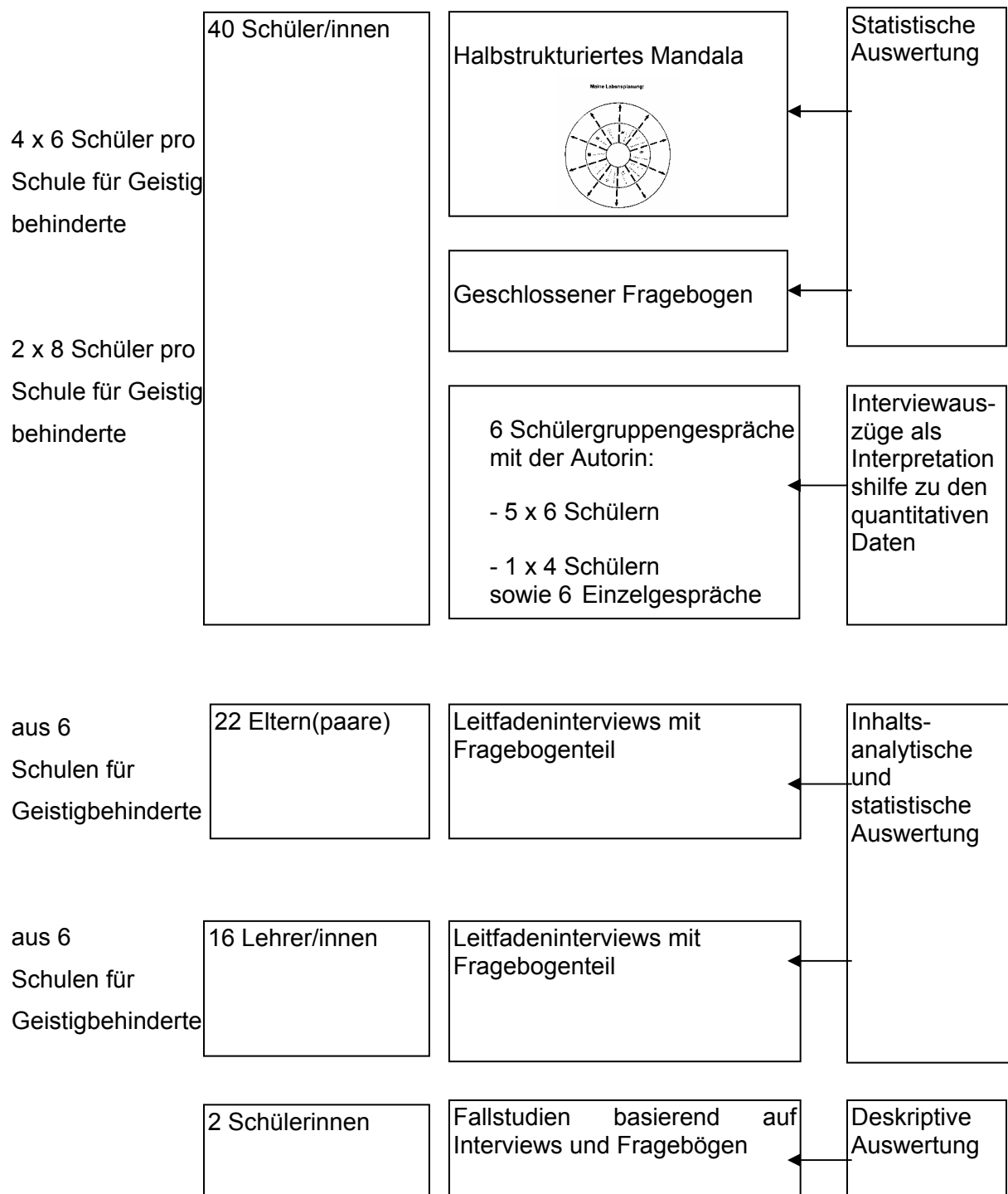


Abbildung 24: Forschungsdesign

9.3 Eltern- und Lehreruntersuchung

Die Eltern- und Lehreruntersuchung ist qualitativ wie quantitativ angelegt. Hintergrund ist, dass einerseits allgemein bekannte Grundprobleme der Zusammenarbeit von Familie und Schule abgebildet werden sollen. Zugleich werden im Rahmen einer Befragung explizite, auf den ersten Blick nicht erkennbare Probleme aufgezeigt. Eine Vorgehensweise, die im Kontext einer quantitativen Untersuchung in der Form nicht möglich wäre.¹³⁰

9.3.1 Die Auswahl der Befragten

Die Auswahl der Eltern ergab sich aus dem Kontakt zu den Projektschulen. Um die Anzahl der möglichen Interviewpartner zu erhöhen, wurde die letzte Klasse der Hauptstufe in die Interviews miteinbezogen. Zur Kontaktaufnahme wurde ein Rücklaufzettel entworfen, in dem die Eltern ihr Interesse an einer Mitwirkung anzeigen konnten. Diesen Rücklaufzettel erhielten die Eltern der Hauptstufe und der Berufsschulstufe zusammen mit einem Brief, in dem das Forschungsvorhaben erläutert wurde.

Auf diesem Wege meldeten sich sieben Familien aus fünf Schulen. Aus der Schule für Geistigbehinderte in Gingen¹³¹ meldeten sich keine Eltern. Diese Fallzahl war eindeutig zu wenig, da zwar ein Maximum von vier bis fünf Interviews pro Schule nicht überschritten werden sollte, weil die Auswertung sonst zu komplex geworden wäre, aber trotzdem insgesamt eine Fallzahl von 20 - 25 befragten Familien angestrebt wurde. Es bestand ebenso die Möglichkeit von den sechs Projektschulen nur ein bis zwei Schulen auszuwählen und diese intensiver zu betrachten. Dabei kommt dann u.U. die spezifische Konzeption bzw. Struktur der jeweiligen Schule zu Tage. Es lässt sich vermuten, dass Ergebnisse breiter angelegt sind, wenn Eltern und Lehrer von mehreren Schulen befragt werden. Dennoch könnten sich auch trotz kleiner Fallzahl schulspezifische Ergebnisse abzeichnen.

Deshalb wurde versucht, die Fallzahl pro Schule zu erhöhen. Einerseits durch das konkrete Ansprechen der Eltern direkt von der Schulleitung (Schule für Geistigbehinderte in Gingen) bzw. von Lehrern (Schule für Geistigbehinderten in Schloßingen und Hinterstadt), andererseits durch das nochmalige Anschreiben der Eltern (Schulen für Geistigbehinderte in Oberdorf und Bergheim).

Insgesamt konnte der Kontakt zu 27 Eltern hergestellt werden, 20 Interviews wurden geführt, davon eines als Gruppeninterview. Es ergibt sich somit eine durchschnittliche Fallzahl von 3 - 4 Interviews pro Schule. Alle Interviews fließen in die Auswertung mit ein.

130 Heron (1992) zitiert nach Cropley (2002) „ging so weit zu behaupten, quantitative Methoden seien zwar in der Lage ‚Variablen‘ zu studieren, Menschen jedoch nicht, da diese ‚selbstbestimmende‘ Wesen seien“ (S. 41).

131 Alle in der Untersuchung vorkommenden Ortsnamen wurden anonymisiert.

Die Lehrer der Berufsschulstufe sollten eine Standortbestimmung ihrer praktizierten Zusammenarbeit mit Eltern hinsichtlich der zu planenden Zukunft der Schüler in Form eines freiwilligen Interviews abgeben. Ob dies einzeln oder in Gruppen stattfand, wurde individuell geklärt (Begründung dazu siehe in Kap. 9.3.2). Bedingung war, dass mindestens ein Interviewpartner zur Verfügung stand, besser noch, dass jeder Klassenlehrer zu einem Gespräch bereit war.

Pro Schule erklärten sich jeweils die Klassenlehrer mit einem Interview einverstanden. An der Schule für Geistigbehinderte in Gingen wurde der Klassenverband aufgelöst¹³², so dass sich hier drei Kollegen der gesamten Stufe zur Verfügung stellten. Das Team der Berufsschulstufe der Schule für Geistigbehinderte in Unterbach entschied sich für ein Gruppeninterview.

Insgesamt wurden 16 Lehrer in 14 Interviews befragt. Dies ergab im Durchschnitt 2 – 3 Lehrer pro Schule.

9.3.2 Die Wahl der Methoden

Aus der Vielzahl der qualitativen Methoden wird eine Form benötigt, die eine Interaktion mit Eltern bzw. Lehrern ermöglicht. Dies kann einerseits durch „teilnehmende Beobachtung“ geschehen oder andererseits durch einen im Gespräch mit den Eltern und Lehrern stattfindenden Austausch, also eine Form von „Interview“. Der „teilnehmenden Beobachtung“ und dem „Interview“ gemein ist, dass ein Leitfaden erarbeitet werden muss, der eine genaue Aufschlüsselung des zu untersuchenden Gegenstands beinhaltet.

Die teilnehmende Beobachtung bietet dem Beobachter die Chance, an der Lebenswelt der zu Beobachtenden teilzunehmen, um während dessen Daten sammeln zu können (vgl. Lamnek 1995, Band 1, Mayring 1999). Hierin zeigt sich jedoch das Problem der Identifikation und Distanz innerhalb der teilnehmenden Beobachtung. LAMNEK (1995, Band 2, S. 315) beschreibt dies wie folgt: „Teilnehmende Beobachtung geht nur, wenn der Forscher Identifikation mit und Distanz zu der untersuchten sozialen Wirklichkeit gleichzeitig herstellen kann. Dies ist aber [...] nicht möglich, weil die beiden Momente gegenläufig sind: Bei voller Identifikation gibt es keine Distanz und vice versa“. Dieser Aspekt sollte insofern ergänzt werden, als im Hinblick auf die Fragestellung eine Beziehung, eine Interaktion nicht nur mit einem, sondern zwischen mehreren Teilnehmern (Eltern, Lehrern und Schülern) beschrieben werden soll. Als Lehrer hätte die Verfasserin durchaus in diese Interaktion eintreten können, allerdings wäre sie dann Teil des zu beobachtenden Feldes geworden. Entsprechend wäre dann die Beobachtung des Lehrers nicht mit Distanz, sondern vielmehr mit Identifikation verbunden. Dies hätte eine deutliche Schmälerung des Forschungserfolgs beinhalten können. Ergänzend kommt hinzu, dass die Zahl der zu beobachtenden Personen gering bleiben würde, da die Verfasserin aus organisatorischen Gründen nur an einer Schule eine teilnehmende Beobachtung durchführen kann. Jedoch als Einstieg in die Thematik bietet sich eine teilnehmende Beobachtung gut an, um das Forschungsfeld näher kennen zu lernen und wurde auch so durchgeführt. Aufgrund von gemachten Beobachtungen in ihrem eigenen Schulalltag konnte die Verfasserin die Problematiken

¹³² Alle Lehrer der Berufsschulstufe sind für alle Schüler der Stufe zuständig.

erkennen. Allerdings fiel ihr auf, dass Themen, welche insbesondere Eltern beschäftigten (z.B. Loslösung vom Kind), im Alltag nicht unbedingt auffielen und angesprochen wurden. Hierzu würde sich eher die Form eines Interviews anbieten. Auf der anderen Seite ist zu bedenken, dass insbesondere die Lehrer sicherlich in einem Interview eher ein geschöntes Bild von sich abgeben werden. Das Selbstbild des Lehrers als „Erziehungspartner“ wird den Aspekt der Beziehung zu Eltern und Schüler sicherlich positiver darstellen als er ist.¹³³ Da jedoch zu vermuten ist, dass die Eltern in einem Interview eher etwas zur Forschungsfrage sagen können und da sie auch schwerlich im Rahmen einer „teilnehmenden Beobachtung“ zu erforschen sind, wurde die Form des Interviews gewählt. Zweck des Interviews ist es Sichtweisen, Meinungen und Interpretationen zu erheben, um ein Problem bzw. einen Zusammenhang besser nachvollziehen und verstehen zu können. MOSER sieht in einem Interview die Möglichkeit, Aussagen von Schlüsselpersonen aus unterschiedlichen Gruppen zu sammeln und deren Sichtweisen miteinander zu vergleichen (vgl. 1998, S. 45).

Nach eingehender Prüfung unterschiedlichster Formen und Methoden von Interviewführung¹³⁴ wird im Rahmen der Befragung von Eltern und Lehrern das „problemzentrierte Interview“ nach WITZEL (1982) angewandt. Mit dieser Bezeichnung soll deutlich werden, dass es „weder um Sondierungen von Persönlichkeitsmerkmalen noch um eine klinische Zielsetzung geht, sondern um individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 1982, S. 67). Die gesellschaftliche Realität besteht in diesem Fall darin, Eltern bzw. Lehrer eines Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu sein, welcher am Übergang in ein noch zu planendes nachschulisches Leben steht.

Die Form des „problemzentrierten Interviews“ lässt den Befragten (vor allem zu Beginn) möglichst frei zu Wort kommen, so dass er erzählen kann und ein offenes Gespräch erzielt werden kann. Es ist jedoch zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer in der Befragungssituation einführt und auf die er sich immer wieder bezieht, ohne dabei jedoch den Befragten in seinen Äußerungen zu sehr einzuschränken. Als wichtigste Prämisse gilt, dass er sich ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlt. Durch das gemeinsame Angehen und Besprechen eines Problems unter diesen genannten Bedingungen entsteht eine für das Interview nötige Vertrauensbeziehung, welche gleichberechtigt und offen ist. Ziel ist es auch, dass der Befragte direkt vom Forschungsprozess profitieren kann und auf weiterführende Gedanken innerhalb der Problemstellung kommt (vgl. Mayring 1999, S. 51). Für die Untersuchung bedeutet dies, dass Eltern und Lehrer Stellung zu der Thematik nehmen und offen und ehrlich ihre Probleme ansprechen.

Bei der Gruppe der Lehrer kann auch ein Gruppeninterview der Berufsschulstufenlehrer durchgeführt werden, wenn dies so gewünscht ist oder sinnvoller erscheint (z.B. Terminproblem). Bedingung ist allerdings, dass eine echte und offene Beziehung unter den Kollegen besteht. Besteht Grund zur Annahme, dass dem nicht so ist, so werden die Lehrer getrennt interviewt.

133 LAMNEK führt aus dem Bereich der Medizin ein ähnlich gelagertes Beispiel auf: „Will man die Interaktion zwischen Arzt und Patient untersuchen, so würde man durch die Befragung von Ärzten sicherlich ein systematisch geschöntes Bild erhalten. Das Selbstbild des Arztes als ‚altruistischer Helfer‘ würde z.B. den Aspekt der Machtausübung gegenüber dem Patienten verdecken. Eine teilnehmende Beobachtung, etwa in einem Krankenhaus, würde sicherlich zu einem gültigeren Bild führen“ (1995, S. 314 Band 2).

134 Näheres dazu in Lamnek 1995, Band 2, S. 68ff, Mayring 1999 S. 49ff

Ebenso sind Gruppendiskussionen bei Eltern möglich, welche sich gut kennen und ein Gruppeninterview ausdrücklich wünschen, z.B. weil sie nicht allein mit der Interviewpartnerin sein wollen.

9.3.3 Voraussetzungen zur Datenerhebung

Ein passender Ort ist für die jeweiligen Interviewpartner wichtig. Sie sollten sich an diesem wohlfühlen. „Weil für den Befragten die Interviewsituation ungewöhnlich ist, sollte die gewohnte Umgebung kompensierend wirken.“ (Lamnek 1995, Band 2, S. 95) Im Rückmeldebogen erhielten deshalb die Eltern und Lehrer dazu die Gelegenheit, ihren Wunschort zu nennen. Bei den Lehrern konnte davon ausgegangen werden, dass sie sich in ihrem täglichen Wirkungsfeld der Schule wohlfühlen werden und deshalb den Schulort angeben werden.

Der Interviewpartner ist der Experte auf dem zu erfragenden Gebiet. Gerade deshalb hat man ihn ausgewählt. Diese Tatsache ist ihm deutlich zu machen. Dabei ist es wichtig, dass die Sprache des Erhebenden dem Interviewpartner angepasst wird. Die Gespräche sollten auf Tonband aufgezeichnet werden, um eine bessere Interpretation vornehmen und gegebenenfalls kontrolliert werden zu können. Dazu müssen die Interviewpartner jedoch zustimmen. Um den Gesprächsverlauf nicht zu beeinflussen, ist eine unauffällige Platzierung des Gerätes wichtig.

So kann eine angenehme und offene Gesprächssituation entstehen, welche die Datenerhebung zuverlässig und möglichst unbeeinflusst lässt.

9.3.4 Interviewleitfaden

Grundlage des „Problemzentrierten Interviews“ ist die Erstellung eines Interviewleitfadens, welcher sich aus der Problemanalyse ergibt. Dabei werden die zentralen Aspekte zusammengefasst und für den Leitfaden zusammengestellt.

Zur Leitfadenerstellung wurden die der Verfasserin vorliegenden Untersuchungen zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern an der Schule für Geistigbehinderte¹³⁵, der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte von Baden-Württemberg sowie Inhalte des Forschungsprojekts „Berufsvorbereitung in der Schule für Geistigbehinderte“ von TROST/KÜCHLER¹³⁶ hinzugezogen. Dabei handelt es sich um eine analoge Leitfadenkonstruktion für Eltern und Lehrer.

135 KLAUSS 2000, BREITENBACH/EBERT 1996a, 1996b, 1998, THEUNISSEN u.a. 1997, PLAUTE/WESTLING 1996

136 Erste Ergebnisse wurden zusammengefasst in: KÜCHLER/TROST 2002. Sie lagen der Autorin durch ihre Mitarbeit bereits vor Drucklegung vor und konnten so bei der Leitfadenkonstruktion mit einfließen. Das gesamte Handbuch erschien unter KÜCHLER 2006.

Inhaltlich werden bei Interviews

- die Rolle der Eltern/des Lehrers
- die Rolle des Kindes/Schülers
- die Behinderung des Kindes/Schülers und der Umgang damit auf Seiten der Eltern und der Lehrer
- die Zukunftsplanung des Schülers/des Kindes
- Konzeption der Schule insbesondere der Berufsschulstufe
- Rolle der Eltern in der Schule
- Elternkontakt/Zusammenarbeit mit Eltern
- Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit
- Zusammenarbeit mit der Schule aus Elternsicht bzw. Zusammenarbeit mit Eltern aus Lehrersicht
- eigene Ideen/Wünsche zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

erfragt. Dabei lag der Fokus auf dem Übergang in ein nachschulisches Leben. (Die detaillierten Interviewleitfäden von Eltern und Lehrern befindet sich im Anhang.)

Innerhalb einer Pilotphase wurde anhand von je zwei Interviews mit Eltern bzw. Lehrern der Leitfaden erprobt.

9.3.5 Interviewdurchführung

Zu Beginn des Interviews wurden die befragten Teilnehmer über das Projekt und dessen Zielsetzung informiert. Vorab sollten die Interviewpartner einen Kurzfragebogen ausfüllen, um die demografischen Daten leichter erfassen zu können sowie eine grobe Einschätzung der Thematik zu erhalten. (Der detaillierte Fragebogen von Eltern und Lehrern befindet sich im Anhang.)

Der eigentliche Verlauf des Interviews gliederte sich in drei Teile:

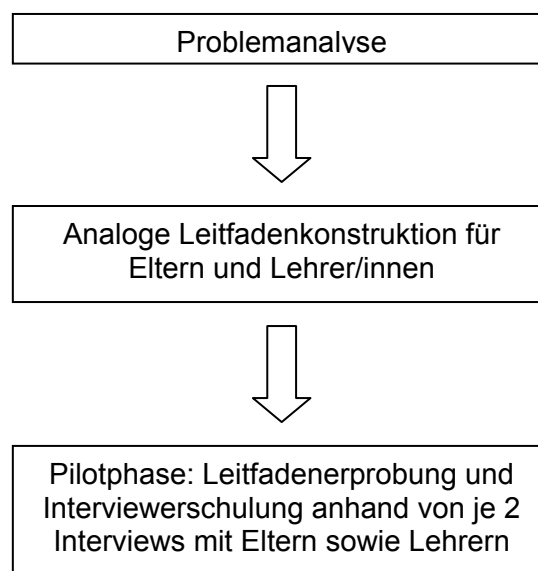
- a. Zu Beginn stand die Sondierungsfrage oder auch Einstiegsfrage, in welcher die Lehrer über ihren Zugang zur Sonderpädagogik und die Zusammenarbeit mit Eltern ganz allgemein berichteten. Eltern sollten über ihr Kind und dessen Zukunftspläne ganz allgemein berichten.
- b. Dem schlossen sich die Leitfadenfragen an, die als wesentliche Fragestellungen im Interviewleitfaden festgehalten sind.
- c. Darüber hinaus gab es im Interview immer wieder Themen, welche laut Interviewleitfaden nicht vorgesehen waren. Wenn diese für die Themenstellung oder für den Erhalt des Gesprächsverlaufs von Bedeutung waren, wurden vom Interviewer Ad-hoc-Fragen formuliert. Aus einer dieser spontanen Fragen entstand im weiteren Verlauf der Befragung eine induktiv gebildete Frage, welche Gegenstand des Interviewleitfadens wurde. Dies zeigte sich vor allem bei den Eltern für den Themenbereich Behinderung/Verarbeitung/Löslösung.

Am Ende des Interviews erhielten die Befragten noch einen weiteren Fragebogen¹³⁷, welcher die Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule erfragte. Dieser wurde bewusst, ganz im Gegensatz zu Lamnek¹³⁸, am Ende eingesetzt, so dass sich die Befragten von diesem Instrument nicht bereits vor dem Gesprächsverlauf beeinflusst fühlten. Andererseits konnte den Eltern mit Hilfe des Interviews deutlich werden, welche Formen von Zusammenarbeit ihnen vor allem hinsichtlich des Übergangs wichtig wären, und den Lehrern, wie ihnen eine bessere Standortbestimmung gelingen könnte.¹³⁹

Ein weiterer wichtiger Hinweis stellte die Zusicherung der Schweigepflicht dar, so dass Lehrer oder Eltern sich frei äußern konnten und auch Negatives genannt werden konnte. Dies war vor allem hinsichtlich der Tatsache bedeutsam, dass das Interview mit einem Tonbandgerät mitgeschnitten wurde, sofern die Interviewten damit einverstanden waren (alle bis auf eine Lehrerin).

Nach jedem Interview wurde ein Postskript angefertigt. Dieses enthält Angaben über den Inhalt der Gespräche, die vor und nach dem Einschalten des Tonbandgerätes geführt worden sind und über die Rahmenbedingungen des Interviews (vgl. Lamnek 1995, Band 2, S. 77). Es war immer wieder erstaunlich zu sehen, wie persönlicher und intensiver die Gespräche wurden, sobald das Tonbandgerät abgeschaltet wurde. Dieser Akt wurde teilweise bewusst vollzogen, wenn das Gefühl entstand, dass das Interview nicht ehrlich bzw. offen verlief.

Die folgende Abbildung soll die Beschreibung des „problemzentrierten Interviews“ nochmals zusammenfassen:



137Der Abdruck der Fragebögen befindet sich im Anhang.

138 LAMNEK schlägt vor, dass zu Beginn des Interviews dem zu Befragenden ein standardisierter Kurzfragebogen vorgelegt wird. Die Beschäftigung mit den Fragen aktiviert bei dem zu Befragenden Gedächtnisinhalte und führt zu einer ersten inhaltlichen Auseinandersetzung mit den im Interview anzusprechenden Problembereichen. Der Kurzfragebogen erleichtert also den Einstieg in das Gespräch (vgl. 1995, S. 76/77 Band 2).

139 Auch der Fragebogen entstand auf dem Hintergrund der Untersuchungen von KLAUSS 2000, BREITENBACH/EBERT 1998, THEUNISSEN u.a. 1997, PLAUTE/WESTLING 1996, wie bereits auch der Interviewleitfaden.

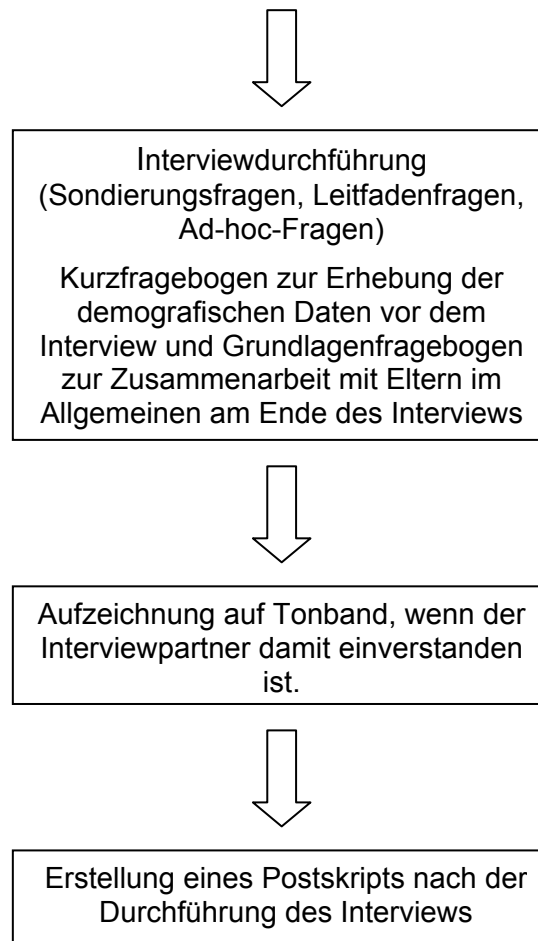


Abbildung 25: Ablaufmodell der problemzentrierten Interviews

9.3.6 Bemerkungen zum Ablauf der Datenerfassung

Die Gruppe der Eltern und die Gruppe der Lehrer zeigten deutliche Unterschiede bei der Erfassung der Daten. Bei den Eltern dauerten die Interviews teilweise bis zu vier Stunden. Dabei war ein erhöhtes Mitteilungsbedürfnis festzustellen. Viele Eltern nutzten das Gespräch, um sich auszusprechen oder ihr Leid zu klagen. Dabei spaltete sich die Gruppe der Eltern in zwei Lager:

- Eltern, die sich für die Belange des Schülers stark machen
- Eltern, die für andere Eltern sprechen und auch über andere Eltern urteilen

Die Interviews der Lehrer dauerten durchschnittliche eine Stunde, was auch damit zusammenhing, dass das Interview aus schulorganisatorischen Gründen häufig zeitlich eingegrenzt werden musste. Innerhalb der Interviews kann man die Lehrer in zwei Gruppen einteilen:

- eng mit der Berufsschulstufenkonzeption in Verbindung stehende
- Kritiker gegenüber den (geplanten) Neuerungen

Dabei ist zu bemerken, dass nicht nur die befragten Lehrer aus dem Forschungsprojekt eng mit der Berufsschulstufenkonzeption in Verbindung stehen. Von den 16 befragten Lehrern nehmen fünf aktiv am Projekt teil. Davon stammen zwei aus der SfG Hinterstadt und drei Lehrer aus der SfG Unterbach. In wie fern diese Tatsache

Auswirkungen auf die Ergebnisse hat, beschreibt KÖNIG bereits 1962. Der Befragte antwortet „nicht nur dem Interviewer, sondern sieht in diesem auch zugleich eine Mittelsperson, durch die seine Angaben für einen weiteren Personenkreis relevant werden“ (S. 161). Dies könnte auch zur Ursache haben, „dass der Befragte die Wahrheit wegen der vermuteten sozialen Konsequenzen seiner Antworten zu verbergen suche“ (König 1962, S. 162), was laut KÖNIG insbesondere in Europa zu beobachten wäre.

Um dieser möglichen Fehlerquelle entgehen zu können, könnte ein anderer Ansatz in Betracht gezogen werden, nämlich, dass man den Lehrer in einem Gespräch mit Eltern beobachtet, ihn anschließend darüber interviewt und somit vielleicht einen ehrlicheren Eindruck der Zusammenarbeit mit den Eltern erhält (vgl. Lobsang 2003).

Der Fragebogen zu den grundlegenden Aussagen zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule wurde von den Eltern sehr differenziert ausgefüllt. Bei den Lehrern wurden in der Regel die meisten Antwortmöglichkeiten angekreuzt. Da jedoch nach dem Schema der Mehrfachantworten ausgewertet wurde, entstanden innerhalb der Auswertung keine weiteren Schwierigkeiten. Grund für diesen unterschiedlichen Vorgang bei einem nahezu analogen Fragebogen könnte sein, dass die Eltern ihn aus der Sicht ihres Kindes ausgefüllt haben und die Lehrer beim Ausfüllen ihre ganze Schülerschaft im Kopf hatten. Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass beim Ausfüllen eines Fragebogens tendenziell eher positiver angekreuzt wird, als die Einschätzung des Tatbestandes vermuten lässt. Dies trifft in diesem Zusammenhang besonders auf die befragten Lehrer zu, denn diese wollen ihre Praxis in günstigem Licht erscheinen lassen. Sicherlich spielen auch die soziale Erwünschtheit und der Evaluationsaspekt mit eine Rolle.

Im Verlauf der Untersuchung wurde ebenso deutlich, dass das reine Auswerten von Interviews allein keine aussagekräftigen Ergebnisse geben würde, da die Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schülern sehr vielschichtig ist und wesentlich von der Individualität der einzelnen beteiligten Personen abhängt. Daher sollten zusätzlich Einzelfallstudien erstellt werden. Dazu werden selbstverständlich Eltern, Lehrer und Schüler, welche aus einem Netzwerk stammen, benötigt. Deshalb wurde versucht, trotz der Schwierigkeiten beim Finden von Interviewpartnern, zusätzlich vor allem Eltern zu interviewen, deren Kinder die Verfasserin in der Schüleruntersuchung bereits kennen gelernt hatte. Diese Eltern zeigten eine besondere Bereitschaft dazu, da sie motiviert waren zu erfahren, was ihr Kind für Antworten vor allem bezüglich ihrer „Lebensplanung“ geäußert hat.

9.4 Die Schüleruntersuchung

In der Schüleruntersuchung geht es schwerpunktmäßig darum, die Lebenswelt der Schüler im Zusammenhang mit der Planung ihres nachschulischen Lebens näher zu betrachten. Dabei sind folgende Fragen entscheidend, mit welchen die Schüler auch in diese Thematik eingeführt wurden:¹⁴⁰

- Was ist dir wichtig im Leben?
- Was macht dich glücklich?
- Was möchtest du später gerne tun?
- Was willst du lernen?
- Wie willst du sein?
- Was macht dich zufrieden?
- Was tust du gerne?
- Von was träumst du?

Ergänzt wurden diese Fragen um das Verständnis für ihre Behinderung und die Beziehungen zu den Eltern und Lehrern. Beide Punkte sind m. E. elementar wichtig, wenn es um eine Planung des zukünftigen, nachschulischen Lebens geht.

9.4.1 Wahl der Methoden

Es wurde ein Unterrichtsvorhaben für Schülerinnen und Schüler der Berufsschulstufe entwickelt. Mit dessen Hilfe wurde anhand verschiedener didaktischer Zugänge untersucht, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen und in welcher Weise und von wem sie in diesem Zusammenhang Hilfe erwarten bzw. benötigen. Dieses Unterrichtsvorhaben wurde mit gezielten Lehrer- und Elternfragebögen untermauert, um den Realitätsbezug des Schülers zu evaluieren. In die Auswertung flossen daraus jedoch lediglich soziodemografische Daten ein.¹⁴¹

Das Mandala

JUNG gilt als „Entdecker“ des Mandalas, insbesondere den Zusammenhang von Mandala und Gesamtpersönlichkeit des Menschen betreffend. Die Kreisform hat dabei für ihn eine besondere Bedeutung. „Das Sanskritwort Mandala bedeutet ‚Kreis‘ im Allgemeinen Sinne. Im Bereich religiöser Gebräuche, [vor allem dem Buddhismus], und in der Psychologie bezeichnet es Kreisbilder, die gezeichnet, gemalt, plastisch geformt oder getanzt werden“ (JUNG 1989, S. 115).

Der Kreis ist eine der einfachsten Ordnungen. Jeder Punkt ist vom Mittelpunkt, dem Zentrum, gleich weit entfernt. Es gibt kein Vor- und Hintereinander, kein Anfang und kein Ende. Der Kreis ist ein Symbol für Ganzheit. Aus solch einem Kreis beziehungsweise einer Kugel – oder Eigestalt heraus entsteht ein individuelles Mandala, welches in der Mitte des Kreises zentriert ist und eine gewisse Struktur, z.B.

¹⁴⁰ Vgl. auch DOOSE 1999, S. 107

¹⁴¹ Bei den Fallstudien wurden die gesamten Fragebögen berücksichtigt.

eine Blume oder ein Rad, vorgibt (vgl. JUNG 1989, S. 85). Das Mandala drückt Ordnung aus, bewirkt gleichzeitig Ordnung und beseitigt damit folglich das Chaos.

JUNG (1989) stellte anhand seiner Beobachtungen fest, dass Mandalas häufig im Anschluss an Desorientierung, Paniken oder chaotischen psychischen Zuständen auftreten. „Sie haben dann den Zweck, die Verwirrung in eine Ordnung überzuführen, ohne dass diese Absicht den Patienten jeweils bewusst wäre. Auf alle Fälle drücken sie Ordnung, Gleichgewicht und Ganzheit aus“ (S. 85).

Genau dieses Erkenntnis wird sich zu Eigen gemacht, wenn anhand eines Mandalas die Zukunft eines Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung überlegt und geplant werden soll. Die vorgegebene Ordnung soll es dem Schüler leicht machen, Überlegungen zu den einzelnen Kategorien anzustellen und seine schwankenden Ideen, seine Desorientierung, die eigene Zukunft betreffend, zu ordnen und vielfältige Gedanken zu entwickeln. Gleichzeitig soll der Schüler mit geistiger Behinderung die Ganzheit dessen erfahren, was ihm an seiner Zukunft wichtig ist. „Hierbei geht es auch um die Lösung aus emotionaler und gedanklicher Verstrickung, um die Entwicklung von Visionen und Zielen“ (GÜHRS/JÜSTER 2003, S.28).

DOOSE (1997; 1999) listet das Mandala in einer Reihe von Themenblättern auf, die bestimmte Fragestellungen hinsichtlich der Zukunftsplanung aufgreifen. Mit dem Mandala soll erkundet werden, was die für die eigene Lebensqualität wichtigsten Bereiche im Leben eines Jugendlichen/jungen Erwachsenen sind. Das „Mandala ist nicht nur ein guter Denkraum für die persönliche Zukunftsplanung, sondern auch ein treffliches Sinnbild für den Prozess“ (DOOSE 1999, S. 106). Eine genauere Begründung, warum er das Mandala wählt, nennt DOOSE nicht, wohl ist ihm aber der Denkraum, also die vorgegebene Ordnung bewusst. DOOSE (1997; 1999) wählte in Anlehnung an PANCSOFAR 1996 als Form für sein Mandala das Spinnennetz aus. FINCHER 1999 beschreibt das Erscheinen eines Mandalas in Form eines Spinnennetzes als einen Hinweis darauf, dass ein Fundament für eine neue Entwicklungsphase errichtet wird (vgl. S. 196). Die Spinne symbolisiert durch ihr ständig neues Weben von Netzen immer wieder Neubeginn und Entwicklung. Der Hintergrund dieser Symbolik bestärkte die Autorin die vorgegebene Form des Mandalas von DOOSE zu übernehmen.

Mit jeweils sechs bis acht Schülern aus sechs verschiedenen Schulen des Landes Baden-Württembergs wurde das Verfahren der Zukunftsplanung anhand von Mandalas erprobt.

Dabei sollten die Schüler mit Hilfe des Mandalas Überlegungen zu möglichen Lebensverläufen anstellen. Überschieden ist das Mandala mit den Worten „Meine Lebensplanung“.¹⁴² Dies geschah nicht in der Absicht den Schüler seine Lebensplanung unumstößlich festschreiben zu lassen, sondern sollte ihm das Gefühl der Ernsthaftigkeit verleihen, d.h., der Schüler sollte den Eindruck haben, in diesem Moment wirklich sein Leben, wie er jetzt gerade darüber denkt, zu planen bzw. zu betrachten. Dass diese Überlegungen und Planungen zu einem anderen Zeitpunkt wieder anders ausfallen werden, wird er ggfs. selbst feststellen.

¹⁴² Der von DOOSE vorgeschlagene Begriff über dem Mandala „Lebensqualität bedeutet für mich... (1999, S.106) schien der Autorin zu unverbindlich und vor allem für die Schüler schwer verständlich.

Konkret gestaltet sich das Ausfüllen des Mandalas wie folgt:

Im innersten Kreis trägt der Schüler seinen Namen und sein Alter ein. Im nächsten Kreis stehen zehn Kategorien, welche dem Schüler bezüglich seiner Lebensplanung wichtig sind. (vgl. Doose und van Kahn 1999, S. 107) :

- Lernen
- Beruf/Arbeit
- Wohnen
- Freunde
- Familie/Partnerschaft
- Freizeit/Öffentlichkeit
- Das will ich bestimmen
- Träume/Visionen
- Selbständigkeit
- Persönlichkeit

Diese Kategorien wurden induktiv durch vorab durchgeführte Interviews erhoben¹⁴³ und deduktiv um den Aspekt der Selbstbestimmung, also die Kategorie „Das will ich bestimmen“ ergänzt, da dieser aufgrund des SGB IX nun mehr zum Thema wurde.¹⁴⁴ Zugunsten dieser Kategorie entfiel die Kategorie „Reisen“, welche im Rahmen der Voruntersuchung noch Bestand des Kategorienrasters war.

Im Außenkreis sollten die Schüler zu den Kategorien ihre Ideen, Ziele und Wünsche eintragen. Als Hilfe, falls ihnen zu den einzelnen Kategorien nichts einfallen sollte, konnten die Schüler aus einem Kartensatz zu der jeweiligen Kategorie eine Karte auswählen, die ihren Vorstellungen entsprach.¹⁴⁵

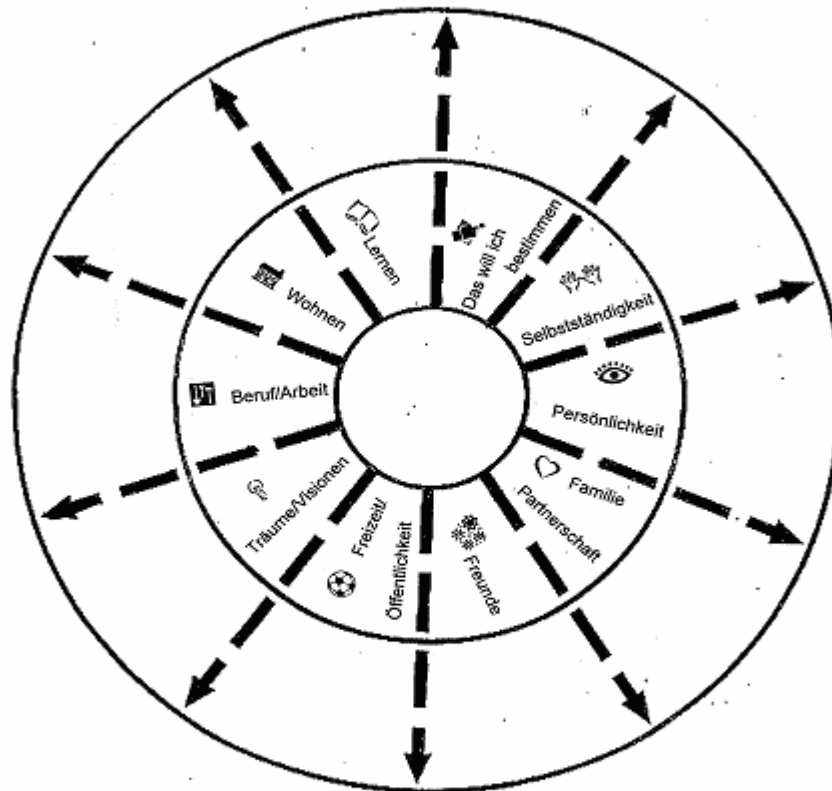
Zum besseren Verständnis sei hier das Mandala unausgefüllt abgebildet:

143 Im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit erarbeitete die Autorin mit ihren Schülern im Unterricht zum Thema „Was nach der Schule wichtig wird“ die Kategorien.

144 „Die Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebens für behinderte und von Behinderung bedrohter Menschen ist Ziel und Mittelpunkt der Vorschriften im SGB IX“ (SGB IX 2002, S. 8)

145 Bei dem Kartensatz handelt es sich um die Arbeitsassistentenkarten der Hamburger Arbeitsassistenten, welche eine Mischung darstellen aus den von Stefan Doose übersetzten Kartensets von New Hats, Salt-Lake City, USA: Dream-card, Life-style-cards and Hat-cards. Bei den drei Kartentypen geht es inhaltlich darum eine Idee zu bekommen, was man gerne tun oder ausprobieren möchte (Dream-Cards), wie man gerne leben möchte (Life-style-Cards) und welche Rolle man gerne übernehmen möchte (Hat-cards) (vgl. Doose 1999 S. 109 – 113). Die Karten wurden den jeweiligen Kategorien des Mandalas zugeordnet, in Briefumschläge gesteckt und als jeweiliger Kartensatz den Schülern zur Verfügung gestellt.

Meine Lebensplanung:



© Michaela Schmid

Abbildung 26: Aufbau des Mandalas wie es für die Untersuchung eingesetzt wird, in Anlehnung an DOOSE 1999 nach PANCOSOFAR 1996

Die Verwendung von Mandalas ist hauptsächlich in der Form des Ausmalens bekannt (z.B. JUSZCZAK 1997¹⁴⁶, RIEDEL 2002¹⁴⁷), um Konzentration, innere Ruhe und Entspannung zu erlangen. Dies ist zwar nicht im Sinne JUNGs (1989), jedoch ist dieser Gedanke so weit verbreitet, dass er auch Teil dieses Verfahrens wurde, d.h. dass die Schüler das Mandala nach dem Ausfüllen anhand bestimmter Kriterien anmalen

¹⁴⁶ „Mandalas ausmalen ist wohl die schönste Variante, mit ihnen Freundschaft zu schließen“ (Juszczak 1997, S. 6).

¹⁴⁷ „Das farbige Ausmalen vorgegebener Mandalamuster kann bei Kindern, aber auch bei unruhigen, zu Hyperaktivität oder auch Depression neigenden Menschen eine ansprechende Wirkung haben“ (Riedel 2002, S. 167).

sollten.¹⁴⁸ Dazu schätzte jeder Schüler seine Aussagen auf dem Mandala ein, beispielsweise: Wie realistisch schätzt er die Wahrscheinlichkeit ein seine momentane Vorstellung des Berufes umzusetzen? Wenn er sich dessen sehr sicher war, so färbte er das entsprechende Feld „grün“ ein, wenn er sich selbst noch nicht sicher war oder er Probleme bei dessen Umsetzung sah, färbte er die Fläche „gelb“. War der Schüler jedoch sicher, dass sich die Vorstellung nicht realisieren lassen würde, färbte er das Feld „rot“ ein.¹⁴⁹ Dabei kann es sich dann auch um einen Wunsch handeln. Eine Schülerin aus Hinterstadt, die angab, dass sie „auf der Titanic fahren“ möchte, formuliert dies sehr treffend, indem sie begründete warum sie das Feld „Träume/Visionen“ rot färbte: *„Über die Titanic, weil es die nicht mehr gibt und ein Traum kann nur ein Traum sein und ein Traum kann nicht Wahrheit sein, geht einfach nicht.“* (V 2 Z. 46 – 48).^{150 151}

Fragebogenunterstützte Interviews

Noch 1989 beklagte THIMM: „So gut wie gar nicht in Angriff genommen wurde bisher die Fragestellung, wie denn aus der Sicht der Betroffenen integriertes Leben oder normalisierte Lebensumstände empfunden und interpretiert werden. Hier begnügen wir uns immer noch allzu leicht damit, auf das offenkundige Wohlbefinden geistig behinderter Menschen hinzuweisen, das wir daraus folgen, dass sie uns doch eigentlich so freundlich anlächeln“ (S. 233 – 234). Diesbezüglich hat sich in den letzten Jahren in Deutschland doch etwas getan. Menschen mit geistiger Behinderung werden befragt. Hierzu haben sicherlich auch die Impulse der Selbstbestimmungsbewegung in den 90er Jahren beigetragen. Allerdings beziehen sich die Untersuchungen schwerpunktmäßig auf das Wohlbefinden in Wohneinrichtungen (Dworschak 2004, Gromann 1998, Beck 2000) oder zu weiteren nachschulischen Einrichtungen wie Tagesstätten (Hagen 2001) bzw. zum Thema Arbeit (Weiske 2001). Zur strukturierten Befragungen von Schülern liegt m. E. einzig der Bericht von SCHOLTE 2000 über „Sichtweisen von Normalität und Behinderung bei Schülern, die als geistig behindert beschrieben werden“ vor. Es werden dabei Fragebögen, aber vor allem auch Gruppen- bzw. Einzelinterviews eingesetzt.

Innerhalb dieser Schüleruntersuchung kommen alle drei Formen vor. Die Schüler erhielten einen Fragebogen, den sie alleine oder mit Hilfe der Interviewerin ausfüllen sollten. Anschließend wurde dieser zusammen mit dem ausgefüllten Mandala einzeln oder mit einer kleinen Schülergruppe besprochen. Diese Methodenvielfalt ist wichtig,

148 Der Aspekt der Konzentration und Entspannung beim Ausmalen spielte dabei keine Rolle, ist aber u.U. hilfreich, wenn es um die Beurteilungen der einzelnen Kategorien geht.

149 Die Auswahl der Farben beim Ausmalen eines Mandalas hat laut FINCHER 1994 durchaus eine Bedeutung. Sie zeigt in ihrem Buch diesbezüglich verschiedene Deutungen bei der Wahl von Farben auf. Bei dem Verfahren stehen jedoch die Kategorien für die Einschätzungen im Vordergrund und nicht die Farbwahl. Schließlich müssen die Schüler eine Kategorie zuerst einschätzen und dann mit der entsprechenden Farbe anmalen.

150 Diese und weitere Anonymisierungen basieren auf einer Untersuchung, welche die Autorin durchgeführt hat.

151 Diese Tendenz ließ sich für die Kategorie „Träume/Visionen insgesamt feststellen, d.h. die Schüler färbten diesen Bereich verstärkt rot oder gelb und weniger grün. Daran lässt sich auch ableiten, dass die Schüler das Prinzip des Färbens weitgehend verstanden haben.

um einer einseitigen Beantwortung der Fragen bzw. einer grundsätzlichen Zustimmungstendenz teilweise entgegen wirken zu können.¹⁵²

Der in der Untersuchung verwendete Fragebogen orientiert sich an der Situation des Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der letzten Phase seiner Schulzeit und ist weitgehend angelehnt an den Fragebogen der Eltern und Lehrer. Er enthält dreierlei Arten von Fragen:

- 1) Dreistufiges Stimmungsbarometer in Form einer Emotikon-Skala (10), z.B: Wie findest du, dass es eine Schule für Behinderte gibt? 😊 😐 ☹¹⁵³
- 2) Geschlossene Frage (8), z.B.: Möchtest du gerne Hausaufgaben aufbekommen? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht
- 3) Offene Frage mit vorkodierten Antworten (2), z.B.: Wer soll dir bei der Planung deiner Zukunft helfen? ☐ Vater ☐ Mutter ☐ Lehrer ☐ Rektor ☐ niemand ☐ Sonstige:.....

Folgende Kriterien wurden bei der Konzeption des Fragebogens beachtet:

- Die Fragen wurden kurz und möglichst einfach formuliert. Hatte ein Schüler die Frage nicht richtig verstanden, so wurde diese in anderen Worten wiederholt. (vgl. Hagen 2001, S. 108)
- Es wurde keine der Frage als Gegenfrage formuliert, um die Schüler nicht zusätzlich zu verwirren, obwohl durchaus bekannt ist, dass analog zu COROY und BRADLEY „Menschen mit einer geistigen Behinderung aufgrund ihrer eingeschränkten Erfahrungen damit, befragt zu werden, zunächst keine konsistenten Antworten geben“ (Hagen 2002, S. 296).
- Auf Entweder-Oder Fragen wurde verzichtet, da aufgrund von Beobachtungen der Autorin und nachgewiesen von SIGELMAN & BUDD eine starke Tendenz zur Auswahl der letztgenannten Möglichkeit besteht (1986 nach HEAL & SIGELMAN 1995, S. 335). In diesem Zusammenhang ist auch die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ im Fragebogen vorhanden, da dadurch eine Alternative zu den Antwortkategorien „ja“ und „nein“ angeboten wird.
- Der Fragebogen beinhaltet 20 Fragen. Am anschließenden Gruppengespräch beteiligte sich ein Schüler im Durchschnitt mit zehn Minuten. Somit war gewährleistet, dass die Befragung nicht zu umfangreich wurde (vgl. GROMANN 2002, S. 160) und die Schüler noch konzentriert mitarbeiten konnten.
- Nicht nur das Beantworten der Frage war in dieser Untersuchung wichtig, sondern auch ein fundierter Austausch darüber.

152 „Mehrere Wissenschaftler(innen) belegen, dass dieser Personenkreis in Befragungen eine starke Tendenz aufweist, mit ‚JA‘ zu antworten, bisweilen sogar, ohne den Inhalt der Frage zur Kenntnis genommen zu haben (BUDD et al. 1981). SIGELMAN et al. (1980, 1981, 1982) und HEAL et al. (1995) liefern diesbezüglich eine tiefer gehende Analyse. Sie untersuchten dieses Phänomen näher und fanden heraus, dass es auf die Art der Frage ankäme. Beinhaltet sie Zweifel oder Unentschiedenheit, neigt der Befragte zu einem ‚Ja‘“ (Hagen 2002, S. 294).

153 Diese Art zu fragen wird an der SfG Oberdorf innerhalb der Evaluation der Praktika der Schüler bereits eingesetzt. Auch GROMANN (1998, S. 261) machte damit schon positive Erfahrungen. „Die Idee hat sich bewährt, da dies von den Interviewpartnern gern selbst ausgefüllt wurde und die Bedeutung der inhaltlichen Stellungnahme in einigen Fällen zurechtrückte.“

9.4.2 Durchführung der Untersuchung

Die Auswahl der Schüler

Pro Schule wird eine Schülergruppe mit ca. sechs bis acht Schülerinnen und Schülern befragt, insgesamt waren dies 40 Schüler/innen aus den sechs Schulen für Geistigbehinderte. Alle befragten Schüler besuchen derzeit die Berufsschulstufe dieser Schulen.

Als Bedingung für die Teilnahme an der Untersuchung ist die sprachliche Fähigkeit des Schülers entscheidend, d.h., er soll verbale Anweisungen verstehen und sich selbst äußern können. Dabei kann er auch auf Mittel der Unterstützten bzw. Gestützten Kommunikation zurückgreifen. Die Auswahl der Schüler anhand dieser Kriterien wird den Lehrkräften der jeweiligen Schule für Geistigbehinderte überlassen. Dadurch entstanden teilweise gemischte Gruppen, aber auch ganze Klassen nahmen an der Untersuchung teil.

Klasse:

- SfG Oberdorf
- SfG Hinterstadt
- SfG Schlossingen

Gemischte Gruppe aus zwei Klassen:

- SfG Bergheim
- SfG Unterbach

Gesamte Berufsschulstufe:

- SfG Gingen

Voraussetzungen zur Datenerhebung

Die Erhebung der Daten wird bewusst in eine Unterrichtssequenz eingebettet, so dass die Schüler in bekannter Umgebung an die Thematik Schule und ihre eigene Lebensplanung herangehen können. Sie sollen nicht in die Rolle einer Versuchsperson gelangen. Deshalb wird vor jeder Unterrichtseinheit bei den Schülern der jeweiligen Schule hospitiert, um die Schüler näher kennen zu lernen und um zu sehen, auf welche Besonderheiten man sich einzulassen hat.

Der Unterricht mit den Schülern soll auf ein Videoband aufgezeichnet werden, damit die Gesamtsituation besser erfasst werden kann, so dass die Aussagen einzelner Schüler besser verstanden werden. Um den Gesprächsverlauf möglichst nicht zu beeinflussen, ist es wichtig, die Videokamera zwar unauffällig zu platzieren, aber dennoch mit den Schülern über deren Einsatz zu sprechen.

Ablauf der Datenerfassung

Die Datenerfassung fand, wie bereits erläutert, im Rahmen einer vierstündigen Unterrichtseinheit an einem Unterrichtsmorgen mit den Schülern statt. Nach der Begrüßung der Schüler und einer Erklärung, warum hier eine Videokamera aufgestellt ist, wurde diese eingeschaltet und mit dem eigentlichen Unterrichtsvorhaben begonnen.

Mit Hilfe folgender Leitfragen¹⁵⁴ fand eine Einführung in die Thematik „Meine Lebensplanung“ statt:

- Was ist dir wichtig im Leben?
- Was macht dich glücklich?
- Was möchtest du später gerne tun?
- Was willst du lernen?
- Wie willst du sein?
- Was macht dich zufrieden?
- Was tust du gerne?
- Von was träumst du?

Parallel zu diesen Leitfragen wurden die Symbole Herz, Buch, Haus usw. für die Mandalas eingeführt.¹⁵⁵

Im Anschluss daran bekamen die Schüler die Mandalas ausgeteilt. Manche Schüler benötigten Hilfe beim Ausfüllen der einzelnen Felder. Sie konnten ihre Vorstellung diktieren. Ungefähr die Hälfte der Schüler benutzte für einen Teil der Kategorien den bereits erwähnten Kartensatz. Ein Schüler füllte das Mandala mit Hilfe der gestützten Kommunikation aus. In einem letzten Schritt wurde das Mandala von den Schülern wie oben beschrieben gefärbt.

Die Präsentation der Mandalas in einem Kreisgespräch war für die einzelnen Schüler wichtig. Dabei wurde diskutiert, welche Nennungen eintreten könnten und welche eher (Zukunfts-)Träume sind, d.h. also wie realistisch die Schüler ihre Vorstellungen einschätzen. Im weiteren Gesprächsverlauf wurde überlegt, wie Teile aus dem Mandala in Erfüllung gehen könnten und wer die Schüler bei dessen Umsetzung unterstützen würde, aber auch welche Personen eventuell über den Schüler bestimmen.

¹⁵⁴ Vgl. auch DOOSE 1999, S. 107

¹⁵⁵ Mit dieser Hilfe sollen die Schüler anschließend auch ohne große Lesekenntnis in der Lage sein ihr Mandala weitgehend selbstständig auszufüllen.

Um sich eine Vorstellung verschaffen zu können, sei hier das fertig ausgefüllte Mandala von Bernd abgedruckt, welches er selbst ausgefüllt hat. Bei der Kategorie „Persönlichkeit“ hat er den Kartensatz herangezogen.

Meine Lebensplanung:

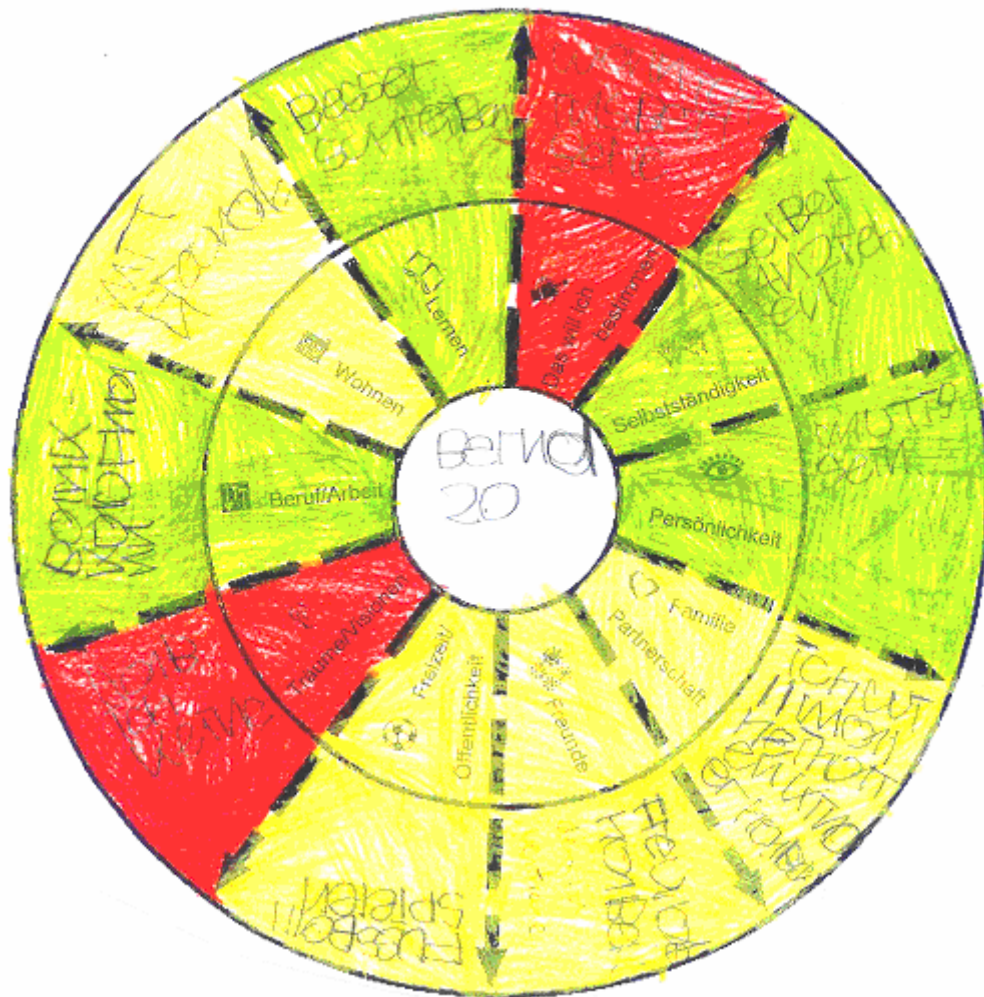


Abbildung 27: Beispiel für ein fertig ausgefülltes Mandala

Am Ende der Unterrichtseinheit wurden die Schüler gefragt, wer sein Mandala behalten möchte. Die meisten Schüler wollten das und bekamen daher eine Kopie ihres Mandalas von der Interviewerin.

Bemerkungen zum Ablauf der Datenerfassung

Die Schüler hatten großen Spaß mit dieser Unterrichtseinheit und waren mit genügend Ernst bei der Sache. Insbesondere bei der Planung ihrer Zukunft waren die Schüler hoch motiviert, wie folgender Interviewausschnitt aufzeigt:

Sch: „Frau Schmid, für mich war der wichtig, für mich, der Morgen.“

F: „Warum meinst du, war der wichtig für dich, der Morgen?“

Sch.: „Ja, wie das denn später bei mir aussieht.“

F: „Das sich mal zu überlegen, war dir wichtig?“

Sch: „Ja“. (V 1 Z. 841 – 845).

Trotzdem fiel die Beschäftigung mit der eigenen Zukunft auch manchen Schülern schwer. Die Autorin konnte die gleichen Beobachtungen machen wie GÜHRS und JÜSTER: „So können sich zum einen Lebenswünsche oder Träume herausstellen, deren direkte Umsetzung kaum möglich ist, oder Ängste können auftauchen, die bislang eher unterdrückt wurden“ (2003, S. 36).

Ungeachtet dessen ist das Mandala m. E. insgesamt gut geeignet Schüler zum Nachdenken über ihre Zukunft anzuregen und als Lehrkraft erste Trends zu erfahren. Es kann jedoch keine ausführliche „persönliche Zukunftsplanung“ ersetzen¹⁵⁶, sondern dient eher dem Einstieg in die Arbeit mit Methoden der „persönlichen Zukunftsplanung“ bzw. der Kontrolle, d.h. ob die Zukunftsvorstellungen für den Schüler noch immer Gültigkeit haben.

Einige detaillierte Beobachtungen konnten bei der Arbeit mit dem Mandala erfasst werden:

- Die Färbungen im Mandala dürfen durchaus ernst genommen werden, vor allem wenn es sich nicht um die Farbe „grün“ handelt, da sich die Schüler doch über die Wahl bzw. den Einsatz der Farbe Gedanken zu machen scheinen. Sie malten das Mandala nämlich streng nach den vorgegebenen Kriterien an. Dabei bemerkten einige von ihnen, „dass das Mandala ja nun nicht so schön aussehe“. Trotzdem stand für die Schüler die Richtigkeit der Antwort über ästhetischem Empfinden.
- Die Kategorie „Das will ich bestimmen“ auszufüllen, fiel den Schülern schwer. Meist wurde diese zuletzt besetzt und bedurfte einiger Unterstützung durch die Interviewerin.

¹⁵⁶ Hierin decken sich die Erfahrungen von GÜHRS und JÜSTER 2003, welche eine anders abgewandelte Form eines Mandalas von DOOSE mit erwachsenen Menschen mit Behinderung zusammen bearbeitet haben. „Das Mandala stellt eine Momentaufnahme dar, eine Darstellung der eigenen Person in einem (kurzen) Zeitrahmen. Die Ergebnisse als solche bedürfen somit jeweils einer weiteren Bearbeitung und Aufnahme ins Planungs- und Lebenskonzept. Es ergeben sich dann Darstellungen, die als Grundlage einer individuellen Entwicklungsplanung nicht primär Fähigkeiten und Einschränkungen einer Person als Ausgangslage einer Förderung nutzten“ (S. 36).

- In der Kategorie „Beruf“ sind sich die Schüler noch sehr unschlüssig, d.h., diese Kategorie wurde selten „grün“ gefärbt. Das ist nicht weiter verwunderlich, da es Jugendlichen in diesem Alter insgesamt so ergeht. Diese Entscheidung ist eben nicht so leicht zu fällen, da die Jugendlichen die unterschiedlichen Alternativen gegenwärtig noch nicht kennen. Daher ist das Praktikum eine sehr wichtige Institution.

Insgesamt bietet der Einsatz eines Mandalas auf alle Fälle die Möglichkeit Lebensvorstellungen, Wünsche und Visionen eines Schülers kennen zu lernen und dabei eine Entwicklung sehen zu können. Leider gibt die Arbeit mit dem Mandala „keine direkte Auskunft über die Einschränkungen der Menschen, zeigt nicht einen klaren Möglichkeitshorizont und ist daher als alleiniges Planungsinstrument kaum zu gebrauchen“ (GÜHRS/JÜSTER 2003, S. 38), jedoch für den Einstieg in die Planungsarbeit sehr hilfreich.

Außerdem auffällig war bei der Schüleruntersuchung, dass die Schüler kaum Erfahrung in der Auseinandersetzung mit ihrer Behinderung haben und dies ein Thema zu sein schien, über welches sie noch nicht so häufig gesprochen hatten.

Aufgrund von Krankheit bzw. Abwesenheit einzelner Schüler mussten sechs in Form von Einzelgesprächen nacherfasst werden. Dabei standen ihnen dieselben Materialien und Erhebungsinstrumente zur Verfügung. Diese Gespräche wurden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet, welches vorab eingeführt und dann unauffällig platziert wurde.

9.5 *Aufbereitung der Daten von Eltern, Lehrern und Schülern*

Zwischen der Datenerfassung und der Datenauswertung werden die Daten aufbereitet. „Durch Erhebungsverfahren versucht man der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss aber erst festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann. Die beste Erhebung nützt nichts, wenn hier unsauber gearbeitet wird“ (Mayring 1999, S. 65).

Dabei spielt die Wahl der Darstellungsmittel eine Rolle, die sich nicht auf den reinen Text beschränken muss. Daher werden zusätzlich zu den Transkripten graphische Darstellungen in Form von Tabellen, Diagrammen und Mandalas sowie Filmmaterial erstellt.

Die Interviewdaten werden wörtlich transkribiert und dabei in normales Schriftdeutsch übertragen. Einzelne Besonderheiten werden bei der Transkription kommentiert. Begründung: „Durch wörtliche Transkription wird eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt, was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring 1999, S. 69).

Dabei werden Hinweise zur Interviewtranskription berücksichtigt (in Anlehnung an Mayring 2000 S. 49), welche die studentischen Hilfskräfte für die Transkription an die Hand bekamen.¹⁵⁷

Das vorhandene transkribierte Material wird um ein zusammenfassendes Protokoll ergänzt, was auch für die Erstellung der Einzelfallanalysen hilfreich ist, da hierbei insbesondere die inhaltlich-thematische Seite interessiert. Es ist nicht möglich, die Materialfülle, welche auch viel Abschweifendes und Nebensächliches enthält, anders zu bearbeiten. Dabei werden vorab genaue Kriterien aufgestellt, was ins Protokoll aufgenommen wird. Diese Kriterien orientieren sich an dem aufgestellten Kategoriensystem, welches in Kapitel 9.7 noch näher erläutert wird. Aufgrund dieses Systems muss die Entscheidung immer eindeutig sein. Ein Problem dabei ist ein möglicher Kontextverlust bei der Auswertung der Daten, welcher jedoch hingenommen werden muss. Stattdessen dürfen in diesem Zusammenhang nur ‚vollständige Aussagen‘ der Eltern und Lehrer verwertet werden. Antworten auf direkte Fragen, die nur mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ zu beantworten sind, sind vielmehr vom Interviewer vorgegebene Meinungen.¹⁵⁸

Die Transkripte der Eltern- und Lehrerinterviews sowie das Protokoll werden den Befragten, so weit möglich, nochmals vorgelegt, so dass sie ihre eigenen Aussagen nochmals prüfen können. Die „Kommunikative Validierung“ (Mayring 2002 nach Klüver 1979, Heinze & Thiemann 1982) an dieser Stelle ist sinnvoll, so dass beim Auswerten von der Richtigkeit der Aussagen ausgegangen werden kann. Eine kommunikative Validierung zu einem späteren Zeitpunkt ist nur noch bei den Fallanalysen möglich, da hier das Material an einem Fall bleibt, während die Transkripte in Kategorien aufgeteilt werden.

Die Möglichkeit der kommunikativen Validierung wurde nur von sehr wenig Befragten wahrgenommen. Von 14 Lehrerinterviews gab es zwei Rückmeldungen, eine davon schriftlich, in dem das Protokoll an ein paar Stellen ergänzt wurde, und eine telefonisch, in dem die befragte Person äußerte, so etwas nie gesagt zu haben. Von den 16 zugeschickten Transkripten der Eltern gab es gerade mal eine Rückmeldung. Der Mutter fiel auf, dass sie einen für sie wichtigen Aspekt vergessen hatte zu

157 Bitte vollständig und wörtlich transkribieren (Unvollständigkeiten und Wiederholungen belassen!) Allerdings steht der Inhalt im Vordergrund; äh und ähnliches kann weggelassen werden; Dialektfärbungen werden eingedeutscht (zerscht = zuerst). Echte Dialektausdrücke jedoch bleiben und werden nach Gehör geschrieben.

Bei Unklarheiten bitte Punkte machen (.....), je nach der Länge dessen, was nicht verstanden wurde, so dass der Interviewer das nach Möglichkeit nachtragen kann.

Bei Pausen, Stockungen u.Ä. Gedankenstrich verwenden (-), bei längeren Pausen mehrere Gedankenstriche. Wenn der Grund für die Pause ersichtlich ist, diesen bitte in Klammern angeben.

Auch andere Auffälligkeiten wie Lachen, auffälliges Räuspern o.ä. in Klammern angeben.

Alle anderen nonverbalen Merkmale, die zu einem inhaltlichen Verständnis wichtig sind, ebenso in Klammern angeben, z.B. L: Mhm (zustimmend).

Wird von einer Person etwas besonders betont, so soll das Gesagte unterstrichen werden.

Wenn der Interviewte, also der Lehrer oder ein Elternteil spricht, bitte das Symbol „L“ für Lehrer bzw. „V“ für Vater oder „M“ für Mutter verwenden.

Bitte anonymisieren, in dem von Namen jeweils nur der erste Buchstabe geschrieben wird. (Bsp.: Markus=M.) (wurde im Verlauf der Transkription verworfen, da es zu inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten kam).

Das Format ist 50 Anschläge pro Zeile, was einer Seiteneinrichtung von links 3,0 cm und rechts 5,0 cm entspricht. Der Zeilenabstand ist 1,5. Pro Seite werden 33 Zeilen geschrieben, was einer Seiteneinrichtung von 2,5 cm oben und 2,5 cm unten entspricht. Die Schriftgröße entspricht Times New Roman 12punkt.

158 Näheres zur Kodiererschulung in Fußnote 161

erwähnen. Vier Transkripte konnten nicht zugeschickt werden, da die Adresse der Eltern nicht bekannt bzw. eine befragte Mutter zwischenzeitlich verstorben ist.

Die erhobenen Schülermaterialien werden statistisch, wie inhaltsanalytisch aufbereitet. Die Videos bzw. Tonbandmitschnitte werden analog zu dem Raster der Eltern- und Lehrerinterviews transkribiert. Die Aussagen der Mandalas werden nach den vorgegebenen Kategorien zusammengefasst und der Fragebogen ausgewertet.

9.6 Qualitative Auswertung der Daten von Eltern und Lehrern

Die Daten aus der Transkription der Eltern- und Lehrerinterviews werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.^{159 160} Dabei handelt es sich um eine qualitative Analysenmethode, deren Ziel die systematische Analyse sprachlichen Materials ist, in diesem Fall vor allem von Texten.

„Die qualitative Inhaltsanalyse zergliedert das Material und bearbeitet es schrittweise. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen.“ (vgl. Mayring 1999, S. 91).

Es werden drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse unterschieden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die qualitative Technik der Explikation unterteilt sich dabei noch in die enge und weite Kontextanalyse, während die qualitative Technik der Strukturierung die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung unterscheidet.

Da Mayring (2000, S. 58) selbst Mischformen dieser Analysearten für denkbar hält, wird aufgrund des Ansatzes, Spannungsfelder zwischen Familie und Schule aufzeigen zu wollen, die Auswertung anhand der Strukturierung und hierbei unter besonderer Einbeziehung der Typisierung durchgeführt. Dies empfiehlt sich auch dann, wenn, wie in dieser Arbeit in eine Fülle explorativen Materials Ordnung gebracht werden soll, aber auf detaillierte Fallbeschreibungen nicht verzichtet werden kann. Um von einem gleichen Hintergrund ausgehen zu können, wird mit MAYRING (2000, S. 58) definiert, was mit einer Strukturierung gemeint ist: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter

159 Innerhalb der Schüleruntersuchung fand ein Gruppengespräch über das von ihnen ausgefüllte Mandala und den Fragebogen statt, welches auf Video aufgezeichnet und anschließend transkribiert wurde. Die dort gemachten einzelnen Aussagen können Ergebnisse unterstreichen, aber eine qualitative Auswertung, welche wie bei der Eltern- und Lehreruntersuchung quantifizierend angelegt ist, könnte gegenüber der Auswertung des Materials von Eltern und Lehrern nicht standhalten, u.a. auch da die Schüler sich spontan äußern, während Eltern und Lehrer ihnen wichtiges wiederholen und immer wieder ansprechen.

160 Weitere Analysemethoden (vgl. Mayring 1999) wurden im Vorfeld auf ihre Tauglichkeit für das Auswertungsverfahren überprüft. So schied die „Grounded Theory“ aufgrund des Auftrags eine Theorie zu entwickeln bzw. bilden aus (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 8). Ebenso konnte die „objektive Hermeneutik“ nicht verwandt werden, da „es weniger um subjektive Bedeutungen als um allgemeine dahinterliegende Strukturen geht“ (Mayring 1999, S. 100)

Kriterien einzuschätzen.“ Konkret bedeutet dies, dass Im Rahmen dieser Arbeit häufig extreme Ausprägungen beschrieben werden sollen, welche sich in kontrastierenden Gruppen abzeichnen können, z.B. Elternbeiräte und Nichtelternbeiräte oder Eltern mit Söhnen, Eltern mit Töchtern usw.

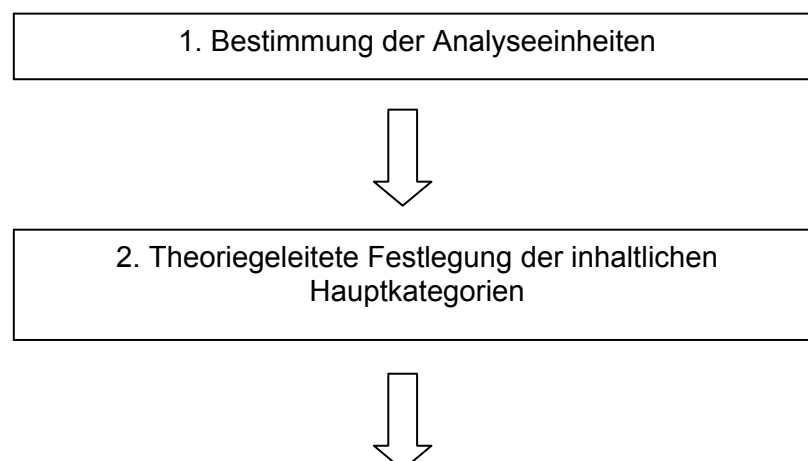
Aus der Analyse in Form einer typisierenden Strukturierung wird weitgehend nur der Aspekt der quantitativen Aufbereitung herausgegriffen. Im Ergebnis dieser Analyse entsteht ein Set von Kategorien. Die Auswertung kann in verschiedene Richtungen gehen, wovon folgende ausgewählt wird: „Die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien können quantitativ ausgewertet werden. Es kann z.B. überprüft werden, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden“ (Mayring 1999, S. 94). Dieser quantitative Aspekt ist besonders wichtig, da die Auswertung deutliche Tendenzen aufzeigen soll, wie stark einzelne Themen für Eltern bzw. Lehrer relevant sind und worin sich deren Sicht unterscheidet und somit also Spannungsfelder entstehen können.

Die Kategorien werden durch die Strukturierung des Materials entwickelt. „Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert. [...] Wann nun ein Materialbestandteil unter eine Kategorie fällt, muss genau festgelegt werden (Mayring 2000, S. 83). Dabei stellt MAYRING ein Verfahren vor, welches unter anderem zurückgeht auf ULLICH u.a. 1985. Dieses gliedert sich in drei Schritte:

1. „Definition der Kategorien
Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen
2. Ankerbeispiele
Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für die Kategorien gelten sollen.
3. Kodierregeln
Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Durch einen ersten zumindest ausschnittsweisen Materialdurchgang wird erprobt, ob die Kategorien überhaupt greifen, ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen“ (Mayring 2000, S. 83).

In Abbildung 28 ist die Vorgehensweise bei der Auswertung der Transkripte der Interviews mit Eltern und Lehrern dargestellt. Auf diese deduktive Weise wurden die Hauptkategorien und in einem weiteren Durchlauf die Unterkategorien zu den Themen beim Übergang von Schule für Geistigbehinderte in das nachschulische Leben gebildet.



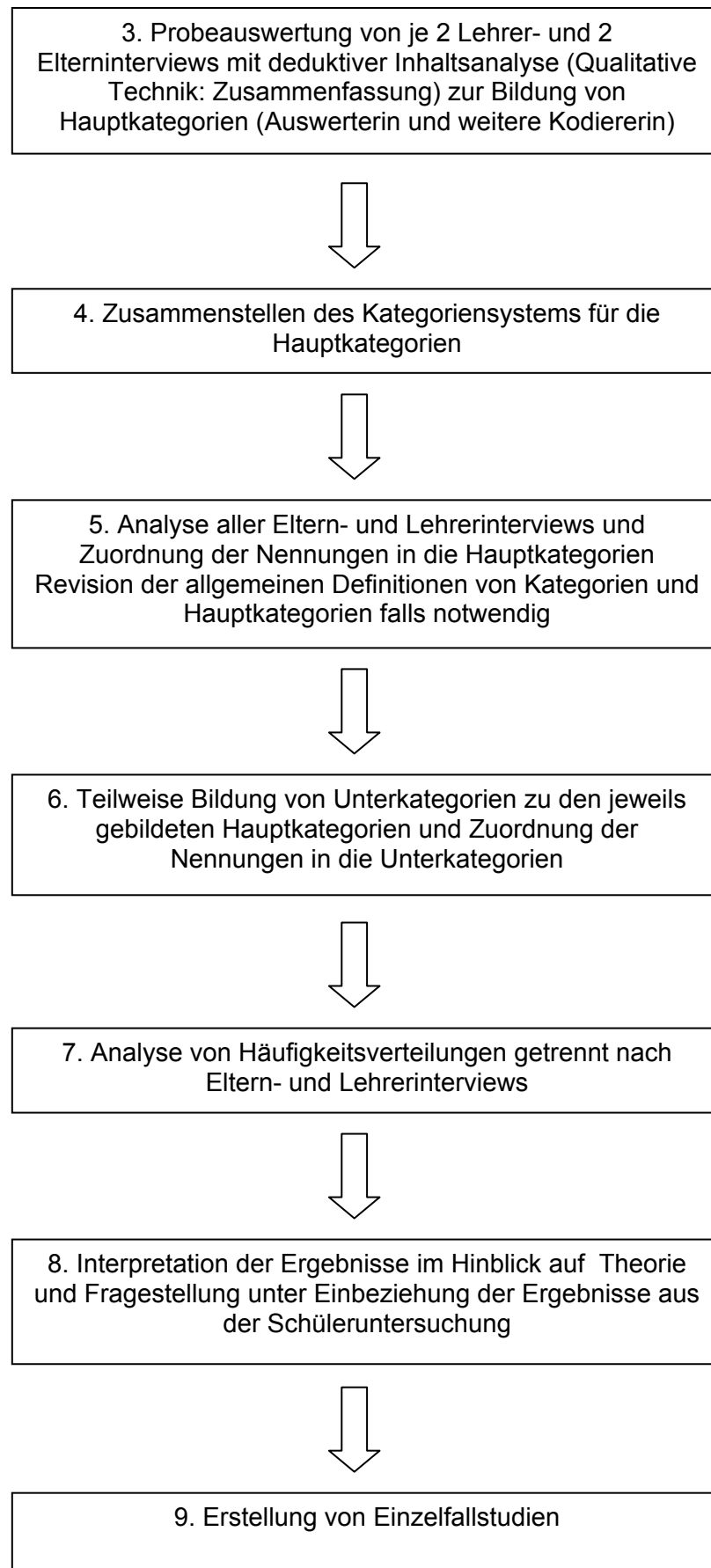


Abbildung 28: Ablaufmodell der Inhaltsanalyse in Orientierung nach MAYRING

Anmerkungen zu den einzelnen Auswertungsschritten:

1. Das Material beinhaltet Aussagen von 22 Eltern und 16 Lehrern, welche im problemzentrierten Interview nach WITZEL entstanden. Dabei wurde das Material wie bereits beschrieben aufbereitet.
2. Aufgrund des problemzentrierten Interviews nach WITZEL wurden drei Hauptkategorien bereits vor der Interviewführung festgelegt
3. Um überprüfen zu können, ob durch das Interview wirklich alle Hauptkategorien bereits vorgegeben waren, wurden je zwei Eltern- und zwei Lehrerinterviews kodiert jeweils von der Auswerterin und einer weiteren Person und das Ergebnis anschließend diskutiert¹⁶¹. Es fiel auf, dass Eltern und Lehrer innerhalb der anderen beiden Hauptkategorien häufig Überlegungen anstellten, wie sie sich z.B. die Zukunft des Jugendlichen vorstellten. Nur in seltenen Fällen wurde der Jugendliche zitiert, wie er eine Sache sieht.
4. Das Kategoriensystem für die Hauptkategorien wird festgelegt und entsprechende Kodierleitfäden erstellt.

161 Kodiererschulung

Es wird ein Kodierleitfaden aufgestellt, welcher Grundlage der Kodierung sein soll. Dieser muss so eindeutig sein, dass Kodierer und Gegenkodierer gleich kodieren. Dann stellt sich auch nicht die Frage, welcher Kodierer Recht hat.

Anschließend eine Gegencodierung durchführen und Inter-coder-Reliabilität berechnen.

Was tun, wenn bei der Inter-coder-Reliabilität ein schlechter Wert herauskommt, d.h. wenn der Wert nicht deutlich über 0,5 ist?

- Abschnitte definieren, d.h. eine Kодиereinheit geht von Frage zu Frage bzw. sinnvolle Antwort des Interviewers. Damit ist nicht „mhm“ und „ja, ja“ gemeint
- Dabei kann es passieren, dass in der Kодиereinheit mehrere Kategorien auftauchen. Diese müssen unterschiedlich gefärbt werden.
- Das Kодиerte muss mindestens ein in sich abgeschlossener Satz sein.
- Die Aussagen des Interviewers werden nicht kodiert.
- Einzige Ausnahme dabei ist, wenn sich in der Frage ein Hinweis auf die Antwort findet z.B. Interviewer fragt nach Loslösung und Lehrer/Eltern geht direkt darauf ein.
- In Mund gelegte Antworten zählen nicht, d.h. wenn der Interviewte nur ja oder nein sagen muss.
- Kodierleitfaden überarbeiten, genauer konkretisieren. Dabei kann es sinnvoll sein die Unterkategorien gleich mitzubenennen oder am besten einen Kodierleitfaden zu erstellen, der sowohl die Hauptkategorien als auch die Unterkategorien enthält. Dabei erhält dann jede Unterkategorie ein Ankerbeispiel.
- Kодиerte Datei mit Name und dem Wort Farbe abspeichern. Bsp.: L-3 Farbe.
- Bei unklaren Punkten zu kodierende Stelle ausschneiden, kennzeichnen und diskutieren.

5. In einem ersten Durchgang werden alle fünf Hauptkategorien anhand eines Kodierleitfadens kodiert. Dabei werden die relevanten Aussagen gefärbt und mit einem Buchstaben versehen. Konkret bedeutet dies:
 - **Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte**, blau gefärbt **KX**
 - **Behinderung/Verarbeitung/Ablösung/Loslösung**, gold gefärbt **BVA**
 - **Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen**, rot gefärbt **ZJ**
 - **Lernfelder/Unterricht/Berufsschulstufenkonzeption**, grün gefärbt **LUB**
 - **Schülerzentrierten Planung**, rosa gefärbt, **SZP**

Es kann vorkommen, dass eine Aussage zu zwei, ggfs. noch mehreren Kategorien passt. Es müssen jedoch alle Kategorien aufgenommen werden. Eine Färbung ist vorzunehmen und die anderen Kürzel für die jeweilige Kategorie sind hinten anzuhängen. Für ungefähr die Hälfte des Materials wird eine Doppelkodierung vorgenommen und eventuelle Diskrepanzen und Probleme bezüglich der Kategorienzuordnung diskutiert. Falls notwendig, werden die Definitionen der Hauptkategorien präzisiert. Der Revisionsprozess stellt gleichzeitig eine formative Realitätsprüfung dar.
6. In einem zweiten Durchgang werden die Hauptkategorien teilweise in Unterkategorien zergliedert und anhand eines Kodierleitfadens ausgewertet. Dies geschieht aufgrund der Fülle des Materials nur bei den Kategorien: **Behinderung/Verarbeitung/Ablösung/Loslösung**, **BVA**, **Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen**, **ZJ** und **Lernfelder/Unterricht Berufsschulstufenkonzeption**, **LUB**. Dies geschieht induktiv.¹⁶² Die Aussagen der anderen Kategorien unterstreichen die quantitativen Ergebnisse.
7. Die Häufigkeit des Vorkommens der Kategorien wird getrennt nach Eltern- und Lehrerinterview analysiert und bewertet. Dazu werden die einzelnen Kodenummern per ‚Such-Befehl‘ aufgespürt und ausgeschnitten, sowie in die dazugehörige Tabelle gesetzt.
8. Die Häufigkeitsverteilung der Kategorien von Eltern und Lehrern werden miteinander verglichen. Wann immer sinnvoll werden die Aussagen der jeweiligen Gruppen quantitativ (in Anlehnung an Mayring) ausgezählt. Dabei wird geschaut, wie sich die unterschiedlichen Gruppen hinsichtlich der bewerteten Kategorien verhalten. Abschließend werden diese Ergebnisse mit den Ergebnissen aus der Schüleruntersuchung in Verbindung gebracht. Dabei werden Spannungsfelder aufgezeigt.
9. In den Einzelfallstudien können einzelne Aspekte nochmals besonders hervorgehoben werden.

¹⁶² Eine induktive Kategoriendefinition [...] leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen (Mayring 2000, S. 75)

9.6.1 Kategorienbildung in der vorliegenden Studie

Da nach der Methode nach WITZEL die Hauptkategorien „Behinderung/Verarbeitung/Ablösung, Schülerzentrierte Planung und Lernfelder/Unterricht/Berufsschulstufenkonzeption“ im Zentrum der Analyse der problemzentrierten Interviews standen, erfolgte hier eine deduktive Vorgehensweise. Darüber hinaus war zu erwarten, dass sich weitere für die Fragestellung relevante Aspekte bei einer induktiv orientierten Analyse ergeben würden. Es konnte jedoch nur noch eine weitere Kategorie induktiv gewonnen werden. Die Hauptkategorie „Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen“ entstand durch eine Beobachtung beim Kodieren, nämlich dass Eltern und Lehrer innerhalb der anderen drei Hauptkategorien häufig Überlegungen anstellten, wie sie sich z.B. die Zukunft des Jugendlichen vorstellten. Nur in seltenen Fällen wurde der Jugendliche zitiert, wie er eine Sache sieht. Doch dass diese in der Lage sind, sich Gedanken über ihre Zukunft zu machen, bewiesen sie, indem sie ein Mandala ausfüllen konnten.

In den fünf Kategorien findet sich jeweils die Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung auch innerhalb seines Elternhauses und der Schule wieder. Die dabei möglichen entstehenden Spannungen lassen sich innerhalb der einzelnen Kategorien beschreiben.

Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte

Unter der Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“ subsumiert sich vor allem diejenige Kommunikation, welche zwischen Eltern, Lehrern und Schülern abläuft. Die Gesprächsanlässe, Häufigkeiten der Gespräche, aber auch Schwierigkeiten, welche es bei der Führung von Gesprächen gibt, häufig auch bedingt durch eine problematische Beziehung zwischen Eltern, Lehrern und/oder Schülern. Hierzu zählen ebenso die Kontakte der Eltern untereinander.

Ein zweiter Teil, welcher sich in der Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“ verbirgt, sind die Formen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule vor allem hinsichtlich des Übergangs in das nachschulische Leben. Welche Wünsche haben Eltern, was bieten Lehrer an? Wie wird das Angebot genutzt? Wo gibt es Schwierigkeiten? Inwieweit ist Mitbestimmung möglich? Als Grundlage für diese Kategorie dient u.a. das Modell von SCHULZ VON THUN 1981, sowie die beschriebenen Formen der Zusammenarbeit von DUSOLT 2001.

Behinderung – Verarbeitung – Ablösung

Um einem Jugendlichen zugestehen zu können, dass er über seine Zukunft selbst entscheiden darf und auch kann, scheint es wichtig ihm den nötigen Respekt entgegenzubringen, d.h. ihn auch mit seiner Behinderung zu akzeptieren bzw. das „Behindert sein“ von ihm anzunehmen und ihm gleichzeitig eine Chance zu geben sich abzulösen, wenn es an der Zeit ist.

Unter der Kategorie „Behinderung – Verarbeitung – Ablösung“ subsumiert sich daher vor allem der Umgang von Eltern, Lehrern und des Jugendlichen mit seiner Behinderung. Dieser Umgang ist zentral, wenn es darum geht, dass Eltern die Tatsache, ein Kind mit einer Behinderung zu haben, akzeptieren und der Jugendliche lernt damit umzugehen. Im weitesten Sinne geht es dabei um Verarbeitung des Tatbestandes Behinderung. Ein weiterer zentraler Bereich innerhalb dieser Kategorie ist die Ablösung vom Elternhaus, aber auch von der Schule.

Als Grundlage der gesamten Kategorie dient das Modell von MILLER 1997 „Vier Stadien der Anpassung“¹⁶³.

1. Die Überlebensphase = Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung
2. Die Suchphase = Verarbeitung
3. Die Normalisierungsphase = im weitesten Sinne auch Verarbeitung.
4. Die Trennungsphase = Ablösung

Hierbei insbesondere die „Trennungsphase (Loslösung) mit den verschiedenen Formen des Loslassens:

- gefühlsmäßiges Loslassen
- körperliches Loslassen
- räumliches Loslassen (Jugendlicher übernachtet bei Klassenkamerad bis hin zu Heimunterbringung), muss nicht auch gleichzeitig gefühlsmäßig bedeuten

Unterkategorien:

- Behinderung
- Verarbeitung
- Ablösung

Schülerzentrierte Planung

Die Kategorie „Schülerzentrierte Planung“ korreliert eng mit der Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“. Sie unterscheidet sich jedoch darin, dass es hierbei vor allem um die aktive Planung der Zukunft des Jugendlichen geht. Welche Vorstellungen sind auf Seiten der Eltern, Lehrer und des Schülers vorhanden? Wie groß ist die Bereitschaft Geplantes umsetzen zu wollen? Welche Ängste vor allem bei den Eltern und dem Schüler sind dabei vorhanden? Dieser Kategorie liegen auch der Ansatz der Förderplanung (Trost 2003), die Individuelle Entwicklungsplanung (Eggert 2000) sowie die Ansätze zur Zukunftsplanung von BOBAN/HINZ (1999/2004) und DOOSE (1997; 1999) zu Grunde. Sich auch aus den quantitativen Daten ergebende Unterkategorien sind:

- Umgang mit der Planung für die Zukunft des Schülers.
- Setting, in welchem die Planung stattfindet.

¹⁶³ siehe hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 3

Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen

Die Kategorie „Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen“ könnte eigentlich einen Teil der Kategorie „Schülerzentrierte Planung“ darstellen. Da es jedoch darum geht, aufzuzeigen, wie der Jugendliche selbst sich die Zukunft vorstellt, und nicht, was Eltern oder Lehrer für ihn planen, ist eine extra Kategorie notwendig, auch um darzulegen, was dies konkret für den Jugendlichen bedeutet. Sind die Zukunftsvorstellungen realistisch? Wie ist es in diesem Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung des Schülers bestimmt? Hat der Jugendliche Wahlmöglichkeiten? Inwieweit ist eine Umsetzung seiner Vorstellungen möglich? Inwieweit ist der Schüler mit den Zukunftsplänen einverstanden? Wie denkt er über seine Zukunft? Da diese Vorstellungen sehr unterschiedlich sein können, müsste es hierzu eigentlich keine Unterkategorien geben. Jedoch bietet das Mandala aus der Untersuchung einen Rahmen, in welchem die einzelnen Bereiche von Zukunftsvorstellungen näher untersucht werden und deshalb folgende Unterkategorien möglich sind:

- Arbeit
- Wohnen
- Freizeit
- Privatleben
- Träume und Visionen

Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption

Diese Kategorie umfasst die Punkte einer Konzeption einer Berufsschulstufe, wie sie beispielsweise von KÜCHLER/TROST 2002 beschrieben wurde. Daher entstehen folgende Unterkategorien:

- Arbeit/Beruf
- Praktika
- Kulturtechniken
- Wohnen
- Freizeiterziehung
- Partnerschaft/Sexualität
- Identität und Sozialkompetenzen
- Berufsschulstufenkonzeption (Annahme und Akzeptanz)
- Mobilität (gehört zu mehreren Kategorien)

9.7 Zur Begründung der Erstellung von Einzelfallstudien

Es ist zu vermuten, dass die Ergebnisse innerhalb ihrer Kategorien bestimmte Tendenzen aufzeigen, sich daraus aber noch keine konkreten Konsequenzen für den Einzelfall ableiten lassen werden. Im direkten Vergleich könnte sich die Situation anders darstellen. Zusammenhänge zwischen den drei Parteien (Eltern, Lehrer und Schüler) werden deutlicher. Gerade die Beschreibung dieser „Einzelschicksale“ sind für die drei Parteien individuell bedeutsam.

„Ich denke, dass das, was Menschen sehr persönlich erfahren, auch für andere Menschen wichtig sein kann. Meine Erkenntnis ist, dass das Persönlichste von Menschen das Allgemeinste ist, wo sich andere wieder finden können“ (Tausch in Tausch/Tausch 1985, S. 15).

Dies bedeutet auch, je tiefer in einem Fall analysiert wird, desto verallgemeinerbarer ist er.

Ein weiterer Grund für Einzelfallanalysen liegt in der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse selbst. Sie bietet die Möglichkeit Texte strukturiert und theoriegeleitet auszuwerten. Allerdings kann dabei nicht das gesamte Material verwendet werden, wenn die Regeln so aufgestellt werden, wie von der Autorin in Kapitel 9.5 (Aufbereitung der Daten) bereits ausgeführt. Manche Information bzw. Aussage des Befragten geht verloren, weil der transkribierte Text eben nicht im Zusammenhang analysiert wird. Um jedoch genau diesen Zusammenhang zu erkennen, bieten sich Falldarstellungen an, da der gesamte Text und weiteres Material zur Beschreibung hinzugezogen werden kann. Da es der Autorin auf das Darstellen von möglichen Spannungsfeldern ankommt, kann in einer Fallstudie das Zusammenspiel von Eltern, Lehrern und Schülern anschaulich gezeigt werden. Mögliche Spannungsfelder können exemplarisch aufgezeigt werden und eventuelle allgemeine Rückschlüsse auf die Ergebnisse aus dem ganzen Material gezogen werden.

9.7.1 Zur Begründung der Auswahl

„Die Bestimmung des Falles hängt von der Fragestellung ab, ebenso das verwendete Material. Als Fall können Extremfälle, Idealtypen, häufige Fälle, aber auch seltene Fälle gelten“ (Gläser-Zikuda 2001, S. 101).

Aufgrund der Darstellung von Spannungsfeldern und der Abbildung der Lebenswelt von Jugendlichen mit geistiger Behinderung, sollen die zwei Fälle so ausgewählt werden, dass insgesamt ein denkbar breites Spektrum an Fällen abgedeckt ist. Gleichzeitig sollte das vorhandene Material möglichst vollständig sein. Leider gibt es aufgrund dessen keine Fallanalyse von einem jungen Mann, sondern es werden die Fälle zweier jungen Damen analysiert.

Die Fallstudien wurden so ausgewählt, dass die Gruppe der Eltern und die Gruppe der Lehrer jeweils unterschiedliche Merkmale aufwiesen, wie die untenstehenden Beschreibungen aufzeigen:

| | Alina | Julia |
|---|---|-----------------------|
| Berufsgruppe der Eltern | Akademiker | Arbeiter |
| Aktiv im Elternbeirat | Ja | Nein |
| Einschätzung der Behinderung durch Eltern und Lehrer | Mittel | Gering |
| Berufsgruppe der Lehrerin | Ergotherapeutin/ Fachoberlehrerin | Fachlehrerin |
| Akzeptanz durch Umwelt | hoch | niedrig |
| Hat Lehrerin eigene Kinder | Ja | Nein |
| Berufsvorstellungen der Eltern | Bedienung in einem Café | Kindergartenhelferin |
| Berufsvorstellung der Lehrerin | äußert keine eigene Meinung, berichtet, was die Mutter möchte | Gaststätte der Eltern |
| Berufsvorstellungen der Jugendlichen | WfbM | Gaststätte der Eltern |
| Wohnvorstellungen der Eltern | Eltern | Eltern |
| Wohnvorstellungen der Lehrerin | Wohngemeinschaft | Eltern |
| Wohnvorstellungen der Jugendlichen | Wohngemeinschaft | Eltern |

Einige ergänzende Bemerkungen zur Auswahl:

Alina: Die Mutter ist sehr engagiert. Die Schule versucht mit ihrem Konzept auf die Eltern einzugehen. Dieser Fall wurde auch ausgewählt, da die Mutter sehr offen ist und sagt was sie denkt. Die Tochter spricht sehr dezidiert über sich und ihre Zukunft.

Julia: Die Schule ist insgesamt noch sehr traditionell und auch unerfahren, was die Eingliederung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt betrifft. Die Mutter ist eher zurückhaltend, ebenso die Tochter. Trotzdem haben alle engagiert bei den Interviews mitgearbeitet.

9.7.2 Datenmaterial für die Einzelfallanalyse

Das Material für die Erstellung einer Einzelfallanalyse kann vielfältig sein, d.h., unterschiedlichstes Material kann dabei zum Einsatz gebracht werden. LAMNEK betont in diesem Zusammenhang: „Das Material für die Einzelfallstudie kann *prinzipiell durch alle Techniken der empirischen Sozialforschung* erhoben werden“ (1995, S. 8). Da die Einzelfallanalysen vertiefend an die qualitative Inhaltsanalyse angelehnt sind, basieren sie in erster Linie auf den Interviewtranskripten der Eltern und des entsprechenden Lehrers, welche auch kommunikativ evaluiert wurden.¹⁶⁴ Ergänzend dazu gibt es Fragebögen für den Lehrer und die Eltern, welche sowohl allgemein gehalten sind als auch sich direkt auf den Schüler beziehen. Zusätzlich machen sich die Eltern konkret Gedanken, wie sie sich die Zukunft ihres Kindes vorstellen, indem sie ebenso ein Mandala ausfüllen.

Das Schülermaterial setzt sich aus dem bereits erwähnten Mandala zu den Zukunftsvorstellungen und einem Fragebogen zusammen. Mandala und Fragebogen wurden im Dialog mit dem Schüler ausgefüllt, so dass eine Art Interview entstand, welches entweder auf Video oder Tonband aufgenommen wurde, je nachdem, ob die Schülerbefragung in der Gruppe oder Einzeln durchgeführt wurde.¹⁶⁵ Das Material ist für beide Fallanalysen im gleichen Umfang und vollständig vorhanden. Bei Alina wurde ein Einzelinterview geführt und bei Julia das Videotranskript verwendet.

Diese Methodentriangulation macht es möglich, dass durch das verschiedene Einsetzen des Datenmaterials Methodenfehler erkannt werden, aber auch Themen unterschiedlich beleuchtet werden können (vgl. Gläser-Zikuda 2001, S.101, Lamnek 1995, Band 2, S. 34). Ebenso verschafft sie dem Forscher „ein klares und umfassendes Bild von der Untersuchungseinheit“ (Lamnek 1995, Band 2, S. 34).

Aufgrund des vorliegenden Materials kann davon ausgegangen werden, dass, wie WITZEL (1982, S. 79) es auch sieht, „die soziale Situation und die subjektiven Verarbeitungsprozesse jugendlicher Schulabgänger und deren Eltern sowie deren Wechselwirkung im Rahmen von Sozialisationsprozessen“ beschrieben werden können. Die Einzelfallanalyse verhindert also „die Stereotypisierung und vorschnelle Strukturierung der Daten“ (Witzel 1982, S. 79).

¹⁶⁴ Zum Rücklauf der Interviewtranskripte Näheres in Kapitel 9.5

¹⁶⁵ Näheres dazu im Schülerbericht in Kapitel 9.4.1, auch was die Interviewfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung betrifft (Hagen 2002)

9.7.3 Methode des Erstellens der Fallstudien¹⁶⁶

Im Rahmen eines Seminars mit dem Titel: „Schule und Elternhaus im Dialog – Zusammenarbeit von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen in der Schule für Geistigbehinderte im Übergangsfeld Schule – nachschulisches Leben“ wurden mit Studierenden 13 Leitfragen erarbeitet, welche die Thematik „Übergang Schule für Geistigbehinderte in ein nachschulisches Leben“ umfassen.¹⁶⁷ Die Studierenden versuchten diese Leitfragen auf der Grundlage des vorliegenden Datenmaterials aus der Sicht der Eltern, Lehrer und Schüler im Rahmen eines kommunikativen Austauschs zu beantworten. Dabei nahmen jeweils zwei Studierende die Sicht von einer Person z.B. dem Schüler ein. Dazu erhielten sie das Datenmaterial, welches Aussagen über den Schüler macht.

Zwei Studierende führten während des kommunikativen Austausches Protokoll und nahmen insbesondere die zitierten Textpassagen aus den Transkripten auf, da eine Fallstudie entstehen soll, welche soviel wie möglich wörtliche Zitate enthält.¹⁶⁸

Aus den beiden Protokollen wird die Fallstudie zusammengestellt.

Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass durch den gemeinsamen Austausch verschiedene Meinungen auch über dieselbe Person geäußert werden können. Gleichzeitig stellt sich die Situation des Übergangs vielfältiger dar, da die Vorstellungen der Eltern, Lehrer und Schüler aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Es hat sich bei der Diskussion gezeigt, dass immer wieder Zusammenhänge entstanden sind, welche bei dem Studium nur eines Transkripts so nicht zu Tage getreten wären.

166 Der Ansatz zur Methode des Erstellens der Fallstudie stammt aus Hinz/Boban 2001, S. 99f.

167 13 Leitfragen:

1. Welche Sätze charakterisieren die jeweilige Person?
2. Welches sind die Stärken und Schwächen in der Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern?
3. Was für Elemente der Zusammenarbeit werden angesprochen bzw. umgesetzt?
4. Inwieweit sind Kommunikationsprobleme vorhanden?
5. Welche Zukunftsperspektive hat der Schüler und welche realistischen Chancen der Umsetzung?
6. Wie sieht die Rolle des Jugendlichen/Schülers aus?
7. Was wird über den bisherigen Entwicklungsverlauf des Schülers gesagt?
8. Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bzw. Eltern und Jugendlichen?
9. In welcher Form wird das Thema „Behinderung“ und die damit zusammenhängende Verarbeitungs- und Lösungsproblematik diskutiert?
10. Welche Spannungsfelder könnte es zwischen Lehrer/in und Eltern geben und welche Ansätze zur Auflösung der Spannungsfelder sind erkennbar?
11. Wie sieht die Konzeption der Berufsschulstufe aus?
12. Wie sind die Zuständigkeiten für den Schüler verteilt und wer übernimmt für was die Verantwortung?
13. In welcher Form findet schülerorientierte Planung statt?

168 Das Protokoll sollte dabei wie folgt gegliedert werden:

- Entwicklungsverlauf
- Zusammenarbeit mit Eltern als Basis für einen gelingenden Übergang ins nachschulische Leben
- Behinderung und Lösung
- Schülerzentrierte Planung und Zukunftsvorstellungen
- Schulische Voraussetzungen für die Zukunftsvorstellungen (Berufsschulstufenkonzeption)
- Wichtige Aspekte die Zukunft des Schülers betreffend (Zusammenfassung)

9.7.4 Darstellung der Fallstudie

Aufgrund des Materials und der Methode des Erstellens ist zu befürchten, dass die einzelnen Fallanalysen sehr ausführlich werden könnten. Deshalb stellt sich die Überlegung, ob es nicht sinnvoll wäre eine Fallstudie ausführlich darzustellen und die anderen Fälle eben nicht in dieser Genauigkeit. Dies könnte zum einen dadurch geschehen, dass die weiteren Fälle nur noch in den Feldern beschrieben werden, welche sich von Fall 1 unterscheiden z.B.

- Engagement der Mutter von Alina hoch, im Fall Julia gering
- Mutter von Alina spricht viel und regelmäßig mit den Lehrern, im Fall von Julia, hält die Mutter nur sporadisch Kontakt
- Annahme der Behinderung im Fall Julia noch schwierig, im Fall Alina akzeptiert
- Mutter von Alina geht auf Zukunftsvorstellungen der Tochter ein, im Fall Julia hat die Mutter ihre eigenen Vorstellungen

Andererseits könnte auch der Versuch unternommen werden, Fallkontrastierungen aufzuzeigen, d.h. z. B. ein Gegenbeispiel zum Fall Alina zu beschreiben, da damit laut KELLE/KLUGE (1999, S. 99f.) die Heterogenität im Untersuchungsfeld abgebildet wäre. Dies ist insofern schwierig, als es nicht in allen Kategorien der zwei Fallanalysen das genaue Gegenteil gibt.

Aufgrund der aufgezeigten Probleme und da jeder Lebenslauf und die jeweilige Lebensperspektive unterschiedlich sind, werden die zwei Fallstudien jeweils einzeln dargestellt. Die Fallstudie kann dabei Aussagen mehrfach aufgreifen, allerdings sollte sie diese dann jeweils aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.¹⁶⁹ Ebenso darf sie „nicht bei der reinen Reproduktion der Kommunikationsinhalte stehen bleiben“; sondern sie soll „interpretierend und typisierend sein“ (Lamnek 1995, Band 2, S. 34), so dass die Lebenswelt des Jugendlichen und die ihm ausgesetzten möglichen Spannungsfelder ersichtlich werden.

Um die Fälle anschließend miteinander vergleichen zu können, wäre es sinnvoll eine, für beide Fälle gleiche, kategoriengeleitete Zusammenfassung zu erstellen, um die jeweiligen Spannungsfelder deutlicher herausarbeiten zu können. Die gefundenen Ergebnisse sollen dann mit den Ergebnissen aus den Kategorien verglichen werden, so dass aus den Rückschlüssen auf die Fallstudien Konsequenzen formuliert werden können. Dieser Ansatz ist für die vorliegende Arbeit sehr zentral, denn das Ziel soll es sein, Spannungsfelder nutzbar zu machen und möglicherweise aufzulösen.

¹⁶⁹ Dies kann insbesondere dann entstehen, wenn Aussagen mehreren Kategorien zugeordnet werden können.

9.8 *Zusammenfassung der Untersuchung*

Die Untersuchung ist in dem Bereich der qualitativen Forschung angesiedelt. Unter qualitativer Forschung wird in der Sozialwissenschaft die Erhebung nicht standardisierter Daten und deren interpretative, kategorien- und theoriebildende Auswertung verstanden.

Dabei bedient sich die qualitative Forschung in dieser Untersuchung in der Erhebung des Interviews bei den Lehrern und Eltern, der Gruppendiskussionsverfahren bei Schülern, und ggfs. Lehrern und Eltern sowie der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht der Schüler bei deren Erstellung des Mandala.

Die Aufbereitung geschieht in wörtlicher, teilweise kommentierter Transkription. Die Auswertung geschieht auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse in der Form einer inhaltlichen Strukturierung, sowie der Mandala. Aufgrund der sehr umfangreichen Materialfülle werden zwei Kategorien nicht stringent danach ausgewertet, sondern Antworten aus dem Fragebogen mit qualitativen Aussagen unterlegt. So wird ebenso weitgehend bei der Auswertung der Schüleruntersuchung vorgegangen.

Mit Hilfe der Methodentriangulation werden Überlegungen zum Erstellen zweier Fallstudien angestellt.

10. Gesamtüberblick der Ergebnisse

Im vorhergehenden Kapitel wurde die Erhebung der Daten für die Untersuchung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte im Übergangsfeld ins Erwachsenenleben erörtert. Insbesondere wurden dabei auch die Forschungsfragen erörtert. Nun sollen in Kapitel 10 die Antworten darauf gefunden werden und die Ergebnisse eher allgemein dargestellt und in Kapitel 11 durch zwei Fallstudien plastischer gemacht werden. Der erste Teil von Kapitel 10 beschreibt die demografischen Daten der befragten Eltern, Lehrer und Schüler sowie die Strukturdaten der Schulen. In einem zweiten Teil werden Häufigkeitsverteilungen auf der Grundlage von Fragebögen zur „Zusammenarbeit mit Eltern“ im Allgemeinen ausgelegt und mit qualitativen Aussagen unterlegt. Dieses Verfahren beschreibt die erste der fünf Hauptkategorien (Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule). Der dritte Teil befasst sich mit den weiteren vier Kategorien¹⁷⁰, welche bei der Auswertung der Ergebnisse als signifikant auffällig erschienen sind.

Die Befragung der Eltern und Lehrer fand analog zueinander statt, wie im Forschungsdesign in Kap. 9.3 erläutert. Die Schüleruntersuchung wurde, wie ebenfalls bereits in Kap. 9.4 dargelegt, auf das Schülerklientel zugeschnitten durchgeführt. Dadurch entstanden quantitative Daten, welche dann mit Aussagen von Schülern untermauert wurden. Der Datensatz der Schüler passt somit nicht eins zu eins zu dem vorgegebenen Raster der Eltern und Lehrer. Daher ist es nötig die Ergebnisse der Schüleruntersuchung sowohl im quantitativen Teil als auch im qualitativen Teil zu verorten, so dass die Aussagen und Ergebnisse der Eltern, Lehrer und Schüler direkt miteinander verglichen werden können. Es würden sich sicherlich auch Schulvergleiche innerhalb der Ergebnisdarstellung anbieten. Auf diese wird jedoch bis auf wenige Ausnahmen verzichtet, da die Fallzahlen pro Schule zu gering sind.

Die Ergebnisse und Aussagen dieser Arbeit werden weitgehend im Indikativ also der Wirklichkeit formuliert, um nicht ständig wage bleiben zu müssen. Eine Alternative wäre die ständige Form des Konjunktivs also der Möglichkeitsform. Allerdings ist es meine Absicht nicht im Konjunktiv zu formulieren, da eine solche kleine Stichprobe sowieso nie den Anspruch auf Repräsentanz erheben kann, insbesondere auch, wenn Ergebnisse innerhalb der Unterkategorien benannt werden. So beziehen sich die Aussagen auf meine explorative Studie.

10.1 *Ergebnisse Schulen (demografisch)*

Die sechs Schulen befinden sich alle im Land Baden-Württemberg, drei davon im badischen Teil und drei im württembergischen Teil des Bundeslandes.

Die Schulen für Geistigbehinderte¹⁷¹ aus Oberdorf, Hinterstadt und Unterbach liegen im badischen Teil Baden-Württembergs. Bergheim, Gingen und Schlossingen liegen im württembergischen Teil des Bundeslandes. Abbildung 29 vergleicht die Schulen anhand ihres Standortes, ihrer Schülerzahl und des Einzugsgebiets der Schule zum Zeitpunkt der Erhebung.

170 Behinderung – Verarbeitung – Ablösung; Schülerzentrierte Planung, Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen und Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption

171 Sämtliche Ortsnamen der Schulen für Geistigbehinderte sind anonymisiert.

Demografische Daten der Schulen

| | Größe des Ortes, in der die Schule ihren Stammsitz hat | Schülerzahl | Einzugsgebiet der Schule in km (Radius) |
|-------------------------|--|-------------|---|
| SfG Oberdorf | 20.000 Einwohner | 85 | 25 |
| SfG Hinterstadt | 130.000 Einwohner | 105 | 20 |
| SfG Unterbach | 117.000 Einwohner | 129 | 35 |
| SfG Bergheim | 31.000 Einwohner | 47 | k.A. |
| SfG Gingen | 10.0000 Einwohner | 138 | 60 |
| SfG Schlossingen | 40.000 Einwohner | 110 | 25 |

Abbildung 29: Demografische Daten der Schulen

Dabei handelt es sich insgesamt um eher große Schulen. Auffällig ist das Einzugsgebiet der SfG Gingen. Dies könnte jedoch auch daran liegen, dass diese Schule auch eine Schule für Körperbehinderte ist.

10.2 Ergebnisse Eltern (demografisch)

Es wurden 22 Elterninterviews geführt, pro Schule 3-4 Stück. Die Gruppe der befragten Eltern setzte sich aus zwölf Müttern, davon einmal in Form eines Gruppeninterviews, bestehend aus drei Müttern und aus einem Vater zusammen¹⁷², neunmal beteiligten sich beide Elternteile am Interview.

Das Durchschnittsalter der Eltern beträgt 48 Jahre. 2/3 ihrer Kinder mit Behinderung sind zwischen 17 und 19 Jahren alt bei einer Spannweite von 13 bis 22 Jahren. Dies entspricht ungefähr dem Durchschnittsalter von Schülern der Berufsschulstufe.¹⁷³ Elf ihrer Kinder mit Behinderung sind weiblich und elf männlich, d.h. dass beide Geschlechter der Schüler gleichermaßen vertreten sind. Zum Zeitpunkt der Befragung besuchen ihre Kinder die Schule für Geistigbehinderte knapp acht Jahre bei einer Spannweite von 2 bis 14 Jahren (N = 19).^{174/175} Drei Schüler haben zuvor die Förderschule, vier eine Außenklasse, eine Schülerin die Walddorfschule und drei eine

172 Insbesondere bei der Kategorie „Behinderung – Verarbeitung – Ablösung“ fällt auf, dass es einen Unterschied macht, ob es ein Einzelinterview mit dem Vater bzw. der Mutter war oder ob sie gemeinsam interviewt wurden. Es gab ungefähr doppelt soviel Aussagen in dieser Kategorie, wenn die Mütter bzw. der Vater einzeln befragt wurde, als wenn sie als Elternpaar interviewt wurden. Dadurch, dass sich die Gruppe aber genau halbiert, hat dieser Effekt keine weitere Konsequenz für die Auswertung.

173 Schüler der Schule für Geistigbehinderte besuchen die Berufsschulstufe innerhalb einer Altersspanne von ungefähr 15–20 Jahren.

174 Die N-Werte sind unterschiedlich, da nicht immer alle Fragen von allen Eltern, Lehrern und Schülern beantwortet worden sind.

175 Drei Schüler sind zu diesem Zeitpunkt bereits entlassen.

Schule für Körperbehinderte besucht (N = 20). Der Berufsschulstufe gehören sie im Durchschnitt 2,3 Jahre bei einer Verteilung von einem bis fünf Berufsschulstufenjahren an (N = 14). Von der jetzigen Lehrkraft werden sie im Durchschnitt 2,4 Jahre bei einer Verteilung von ein bis fünf Jahren, unterrichtet. Dabei fällt auf, dass fünf Schüler bereits in der Hauptstufe bei demselben Lehrer waren (N = 19).

Die Schüler werden von ihren Eltern tendenziell als „noch stark von ihnen abhängig“ (10) und „mittelgradig“ (10) behindert eingeschätzt (N = 20).¹⁷⁶

Die Lebenswelt des Schülers ist stark durch seine Herkunft, durch seine Lebenslage bzw. seine Lebensverhältnisse geprägt. Insbesondere die ökonomischen und sozialen Verhältnisse sind vor allem durch den Beruf der Eltern bestimmt. Deshalb wird die Beschreibung der sozialen Herkunft am Beruf der Eltern festgemacht. Beruflich teilen sich die Eltern in drei Gruppen auf¹⁷⁷: Neun sind Akademiker, sieben üben Berufe ohne Hochschulbildung aus und sechs sind dem Arbeitermilieu zuzuordnen. Es wurde der jeweils höherwertige Beruf des Ehepaars, d.h. der Beruf mit einem höheren Abschluss gewertet.¹⁷⁸

Bezüglich des allgemeinen Engagements der Eltern in der Schule kann ausgesagt werden, dass 14 Familien im Elternbeirat sind/waren, davon zehn Mütter und sechs Väter. Dabei sind die Hälfte der Elternbeiräte Akademiker und ein gutes Drittel geht einem Beruf ohne Hochschulbildung nach. Lediglich zwei Väter (Arbeiter mit Berufsausbildung) sind bzw. waren Elternbeiräte, einer davon neun Jahre (E 11¹⁷⁹) und einer zwei Jahre (E 3).¹⁸⁰ Die zeitliche Dauer im Elternbeirat wurde nicht berücksichtigt, sondern nur, ob ein Elternteil „Elternvertreter“ war oder eben nicht.

176 Es handelt sich daher eher um eine Untersuchung, welche sich auf die durchschnittliche Schülerschaft einer Schule für Geistigbehinderte bezieht und nicht den Schwerpunkt auf schwerer behinderte Kinder legt, wie dies Untersuchungen von Klaufuß (2003) bzw. Seifert (2003a) tun. Auch in der Studie von BREITENBACH und EBERT (1998) schätzen die Eltern mehrheitlich ihr Kind als durchschnittlich ein, was den Schweregrad der Behinderung betrifft.

177 Die Einteilung erfolgte in Berufsklassen analog zu dem traditionellen Schichtmodell nach GEIßLER. VOß hält diesen Ansatz für richtig, wenn er schreibt: „Schichtungstheorie [sei] nach wie vor ohne Bezug auf den Beruf kaum denkbar“ (Voß 1994, S. 140). Auch BREITENBACH und EBERT gingen in ihrer Studie so vor, dass sie drei Gruppen bildeten: ohne Berufsausbildung, Beruf ohne Hochschulstudium und Beruf mit Hochschulstudium (1996b, S. 458).

178 Eine Untersuchung von BAUMGARTNER (1976) zur „sozialen Information geistigbehinderter Schüler“ ergab, dass „das Gros der untersuchten Kinder und Jugendlichen der sozialen Unterschicht entstammt“ (S. 42). LIEPMANN 1979 konkretisiert dieses Ergebnis, indem auch sie herausfand, dass überzufällig häufig viele Kinder und Jugendliche im Alter von 7–16 Jahren, welche als geistig behindert gelten (77,7%), der Unterschicht angehören, obwohl dieser nur 40,2% aller Kinder und Jugendlichen angehören. Dieses Ergebnis konnte durch die vorliegende Untersuchung in keinsten Weise bestätigt werden. Dies muss jedoch insofern relativiert werden, da die Fallzahl in der vorliegenden Studie geringer war, als in den Studien von Baumgartner bzw. Liepmann und die Eltern sich freiwillig zum Interview gemeldet hatten.

179 Codenummer aus Interview. E steht für Eltern, L für Lehrer, S für Schüler und V für Video

180 Leider liegen m. E. keine Ergebnisse vor, wie viel Prozent der jeweiligen Elterngruppe Elternbeiräte sind. Allerdings zeigt die Praxis und vor allem auch das Engagement der Eltern beim Landes- oder gar Bundeselternbeirat, dass die Eltern in der Regel eine Hochschulbildung haben. Insofern ist das hier vorliegende Ergebnis durchaus repräsentativ.

10.3 Ergebnisse Lehrer (demografisch)

Es wurden insgesamt 16 Lehrer interviewt, pro Schule 2-3 in der Regel Klassenlehrer. Einmal fand ein Gruppeninterview mit drei Lehrerinnen statt. Bei den Befragten waren fünf männliche Kollegen und elf weibliche Kolleginnen. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Lehrer im Schnitt (arithmetisches Mittel) 44 Jahre alt. Der jüngste Lehrer war 30 und der Älteste war 56 Jahre alt. 9 von 16 befragten Lehrern, also etwas mehr als die Hälfte, hat eigene Kinder¹⁸¹.

Die befragten Lehrer befanden sich durchschnittlich knapp 19 (18,7) Jahre im Beruf, die meisten davon in einer Spannbreite von 9 bis 27 Jahre, ein Lehrer arbeitet im 31. Dienstjahr und zwei erst im 3. Dienstjahr. An der Schule sind die Lehrer durchschnittlich 13,6 Jahre bei einer Streuung von 1 bis 28 Jahren beschäftigt.

In der Berufsschulstufe arbeiten die Lehrer durchschnittlich vier Jahre. Die meisten davon sind zwischen ein und sieben Jahren in der Berufsschulstufe, eine Lehrerin bereits 23 Jahre.¹⁸² Die befragten Lehrer gliedern sich in folgende Berufsgruppen auf:

- 9 Fachlehrer (56,3%)
- 2 Sonderschullehrer (12,5,%)
- 3 Technische Lehrer (18,8%)
- 1 Logopädin (6,25%)
- 1 Meister (6,25%)

Davon haben 12 (75%) die Position des Klassenlehrers inne.

10.4 Ergebnisse Schüler (demografisch)

Es wurden insgesamt 40 Schüler befragt, pro Schule 6–8 Schüler. Der Kontakt mit den Schülern kam durch die Lehrer zustande. Sie sollten Schüler auswählen, welche als Kriterium die Fähigkeit zur Kommunikation auch in Form von unterstützter oder gestützter Kommunikation besitzen. Ein Nachteil dieses Auswahlverfahrens besteht darin, dass sich die Lehrer vielleicht auch tendenziell eher für Schüler entschieden haben könnten, welche die Schule positiver darstellen.

Altersstruktur

Die befragten Schüler waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 15 und 22 Jahren alt. Das Durchschnittsalter (arithmetisches Mittel) liegt bei 17,5 Jahren, wobei 37,5% (über ein Drittel) 17 Jahre alt sind.

181 Dieser Aspekt ist insbesondere bei den Einschätzungen der Lehrer hinsichtlich ihrer Schüler interessant, ob die eigenen Kinder wohl Auswirkung auf das Handeln mit den Schülern haben.

182 Allerdings lässt sich bei diesem Ergebnis nicht genau sagen, ob die Lehrer evtl. auch nur die Anzahl der Jahre angegeben haben, seit sie ihre derzeitigen Schüler unterrichten.

Geschlechterverteilung

Die Geschlechter sind nahezu gleich verteilt, 23 männliche Jugendliche und 17 weibliche Jugendliche, was einem Verhältnis von 1,35 Jungen zu 1 Mädchen entspricht. Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Studie von LIEPMANN 1979, so sind die Zahlen vertauscht. Sie bekam ein Geschlechterverhältnis von 1,5 Mädchen zu 1 Jungen heraus, was von EGGERT 1969, so SPECK 1999, S. 55), ebenfalls herausgefunden wurde. Aufgrund dieser Ergebnisse ist anzunehmen, dass die vorliegende Gruppenauswahl an dieser Stelle nicht repräsentativ ist.

Vergleicht man nun Alter und Geschlecht, so ergibt sich folgende Verteilung:

Verteilung der Schüler/innen nach Alter und Geschlecht

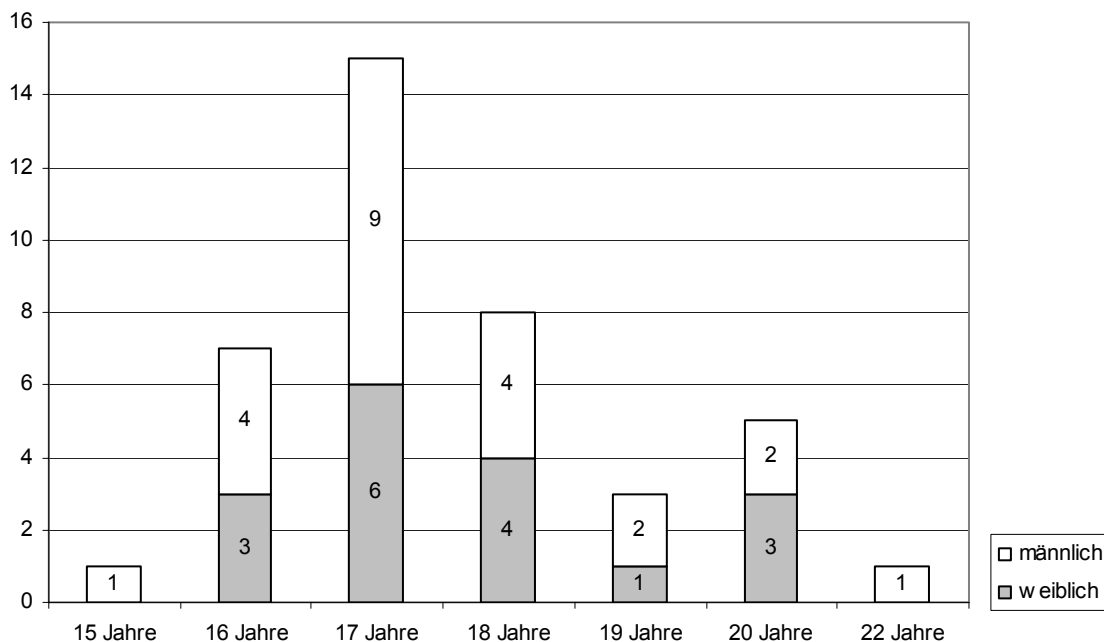


Abbildung 30: Verteilung der Schüler/innen nach Alter und Geschlecht, N = 40

Es wird hiermit ersichtlich, dass beide Geschlechter in fast jeder Altersgruppe vertreten sind. Einzige Ausnahme bieten die beiden Schüler, welche 15 bzw. 22 Jahre alt sind.

Schullaufbahn

Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich 26 von 40 befragten Schülern im ersten bzw. zweiten Berufsschulstufenjahr. Die folgende Grafik soll die Verteilung nochmals genauer aufzeigen:

Verteilung der Schüler nach Anzahl der Jahre in der Berufsschulstufe und Geschlecht

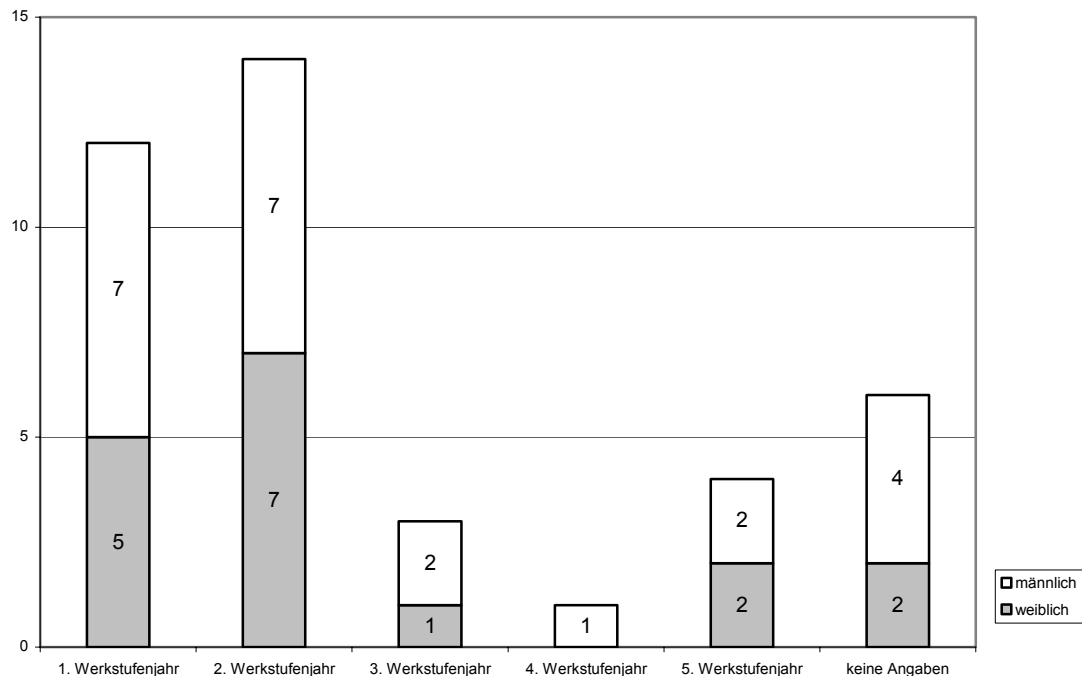


Abbildung 31: Verteilung der Schüler nach Anzahl der Jahre in der Berufsschulstufe und Geschlecht N = 40

Elf der befragten Schüler (sechs männlich, fünf weiblich) besuchten vor der Schule für Geistigbehinderte eine Förderschule. Eine Schülerin besuchte zuvor eine Schule für Körperbehinderte.¹⁸³

Auf der Grundlage der demografischen Beschreibungen von Eltern, Lehrern und Schülern soll nun aufgezeigt werden, wie die Ergebnisse sich im Einzelnen darstellen. Zuerst werden Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule allgemein beschrieben. Spezielle, den Übergang der Schüler ins nachschulische Leben betreffende Aspekte werden in den weiteren Kategorien veranschaulicht.

10.5 Ergebnisse der einzelnen Kategorien

Wie im Forschungsdesign in Kapitel 9.2 bereits ersichtlich, gab es eine Befragung zum Thema „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“ unter besonderer Berücksichtigung der Situation in der Berufsschulstufe, sowie ein Interview mit Eltern bzw. Lehrern. Der Fragebogen diente als Grundlage, denn ohne eine entsprechende Gesprächsbasis und ohne bestimmte Mindestvoraussetzungen lässt sich nur schwerlich über die Zukunft eines Jugendlichen sprechen. Die Schüler füllten einen Fragebogen und ein halbstrukturiertes Mandala aus. Mit ihnen wurde auch ein

¹⁸³ Es fehlen Angaben von sechs Schülern. Fehlende Angaben entstanden in den Schulen, in welchen Schüler aus verschiedenen Klassen interviewt wurden (4x Schloßingen und 2x Bergheim).

Gespräch geführt. Dabei standen jedoch nicht die allgemein erfragten Grundvoraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit im Vordergrund.

Wie in Kapitel 9.6 bereits hergeleitet entstanden folgende Kategorien:

- Grundlagen bzw. Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte¹⁸⁴
- Behinderung – Verarbeitung – Ablösung
- Schülerzentrierte Planung
- Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen
- Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption

Für die meisten Kategorien gibt es quantitative und qualitative Ergebnisse. Teilweise ist es auch sinnvoll möglich, Häufigkeiten von bestimmten Gruppen aufzuzeigen. Diese werden jeweils an entsprechender Stelle aufgezeigt.¹⁸⁵ Im Vergleich einzelner Gruppen fällt ein Interview immer wieder auf, in welchem der Vater die Thematik „Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen“ überproportional erwähnte. Er ist aber auch der Einzige mit einem Einzelkind. Somit wäre der Wert höher, da sein Interview allein 11 Aussagen hat. Da diese Zahl der Aussagen aber deutlich aus der Statistik herausfällt, wird das Interview in der Kategorie „Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen nicht gerechnet, um nicht zu einem zu positiven Ergebnis zu gelangen. Insgesamt fällt auf, dass der Vater alle Kategorien ausführlicher anspricht. Neben den Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen auch besonders die Schülerzentrierte Planung.

Im allgemeinen Vergleich der Kategorien gibt es ein paar grundsätzliche Beobachtungen, welche an dieser Stelle erläutert werden sollen. Bezieht es sich nur auf eine einzelne Kategorie, so ist die Besonderheit dort aufgeführt¹⁸⁶:

- Den Fokus auf die unterschiedlichen Geschlechter über die Gesamtheit der Kategorien zu richten ist insofern interessant, als sich das Bild bei Eltern mit einem Mädchen anders darstellt als bei einem Jungen. Eltern scheinen sich mit der Behinderung und der Ablösung von ihrer Tochter schwerer zu tun, als dies bei Eltern eines Jungen der Fall zu sein scheint. Diese thematisieren hingegen stärker das Lernen in der Schule sowie deren schülerzentrierte Planung und äußern deutlich häufiger, wie ihre Söhne sich ihre Zukunft vorstellen. Dies machen Eltern von Töchtern offensichtlich weniger.
- Bei den Lehrern lassen sich im Vergleich kaum nennenswerte Unterschiede ausmachen. Wenn dies der Fall ist, so betrifft dies vor allem die Kategorie „Schülerzentrierte Planung“ (**SZP**). Dies zeigt auch die unterschiedliche Sicht auf dieses kontrovers diskutierte Thema, wie bereits in Kapitel 6 erwähnt.

184 Da die Grundlagen bzw. Voraussetzungen eines der Hauptthemen in den Interviews mit Eltern und Lehrern war, aber auch ausreichend im Fragebogen erfragt wurde, wurde darauf verzichtet diese Kategorie qualitativ näher auszuwerten, da dies in diesem Umfang mit der gewählten Technik der Autorin nicht möglich war.

185 Als Faustregel hat die Autorin entschieden, dass dann eine Kategorie auffällig ist, wenn der Kodierunterschied der einzelnen Gruppen im Durchschnitt 4 und mehr Aussagen betrifft.

186 Aufgrund der beiden Gruppeninterviews (Elterngruppe der SfG Hinterstadt und Lehrergruppe der SfG Unterbach können bei manchen Vergleichen der Häufigkeit nicht alle Interviews herangezogen werden. Dies ist dann der Fall, wenn die jeweilige Gruppe nicht einstimmig über ein Merkmal verfügt.

Im Folgenden sollen nun die Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte näher beschrieben werden bevor vertieft nochmals auf die weiteren Kategorien eingegangen wird. Die Grundlagen sind insofern bedeutsam, da sie in gewisser Weise Voraussetzung für die anderen Kategorien sind.

10.6 Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte

Für eine gelingende Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule braucht es Mindestvoraussetzungen. Es ist dabei nötig darauf zu achten, wie sich Eltern in ihrer Rolle an der Schule sehen, was sie grundsätzlich von der Schule für Geistigbehinderte erwarten, besonders hinsichtlich Beratung und Zusammenarbeit, und ob bzw. wie sie sich mit der Schule bzw. dem Schultyp identifizieren. Im Folgenden wird auf die einzelnen Punkte kurz eingegangen, um ein „Stimmungsbild“ der Eltern zeichnen zu können und aufzuzeigen, inwieweit sich dieses mit den Einschätzungen der Lehrer deckt. Dabei werden die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Aussagen bestätigt. Die Aussagen von Eltern, Lehrern und Schülern bei der Erläuterung der quantitativen Ergebnissen dienen Illustrationszwecken, um die Betroffenen zu Wort kommen zu lassen und nackten Zahlen ein Gesicht zu geben. Dadurch findet dann m.E. eine Rückkopplung an die Lebenswelt statt.

Vergleicht man den Anteil dieser Kategorie mit den anderen Kategorien, so stellt man fest, dass diese bei den Lehrern um knapp $\frac{1}{4}$ häufiger vorkommt (44,1:34,1) als alle anderen Kategorien zusammen. Bei den Eltern ist die Anzahl der Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ genauso stark vertreten, wie alle anderen Kategorien zusammen (37,4:37,1). Ursache dafür liegt einerseits sicherlich an dem Thema des Interviews in welchem es vor allem um die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern im Übergangsfeld ins nachschulische Leben geht. Andererseits stellt diese Kategorie aber auch die Basis für die Thematik dar, denn ohne eine entsprechende Gesprächsbasis und ohne eine vertrauensvolle Beziehung lässt sich nur schwerlich über die Zukunft eines Jugendlichen sprechen.

Dass in den Lehrerinterviews deutlich mehr über die Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ gesprochen wird als in den Elterninterviews (44,1:37,1) liegt m. E. daran, dass es den Lehrern insgesamt ein Anliegen ist, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu optimieren, und ihnen dies aufgrund der Themenstellung des Interviews auch als Fokus der Untersuchung schien. Die Eltern haben durch ihre persönliche Betroffenheit ein breiteres Spektrum an Gesprächsbedarf.

10.6.1 Rolle der Eltern an der Schule für Geistigbehinderte

Zunächst wird beschrieben, wie Eltern ihre Rolle an der Schule erleben und wie Lehrer diese Rolle sehen. Es wurde deshalb die Eltern im Fragebogen¹⁸⁷ gefragt: „Durch welche der folgenden Worte sehen Sie Ihre Rolle als Eltern in der Schule am besten beschrieben?“ Die Lehrer antworteten auf die Frage „Wie erleben Sie die Eltern an Ihrer Schule?“ Beide hatten die in der Grafik angegebenen Kategorien zur Auswahl. Diese wurden so gewählt, dass sie nicht eindeutig voneinander abgrenzend sind sowie teilweise konträr zueinander stehen und somit dem Bewerter die Möglichkeit geben sich in mindestens in einer wieder zu finden. Mehrfachantworten waren möglich:

Elternrolle aus der Sicht der Lehrer und Eltern

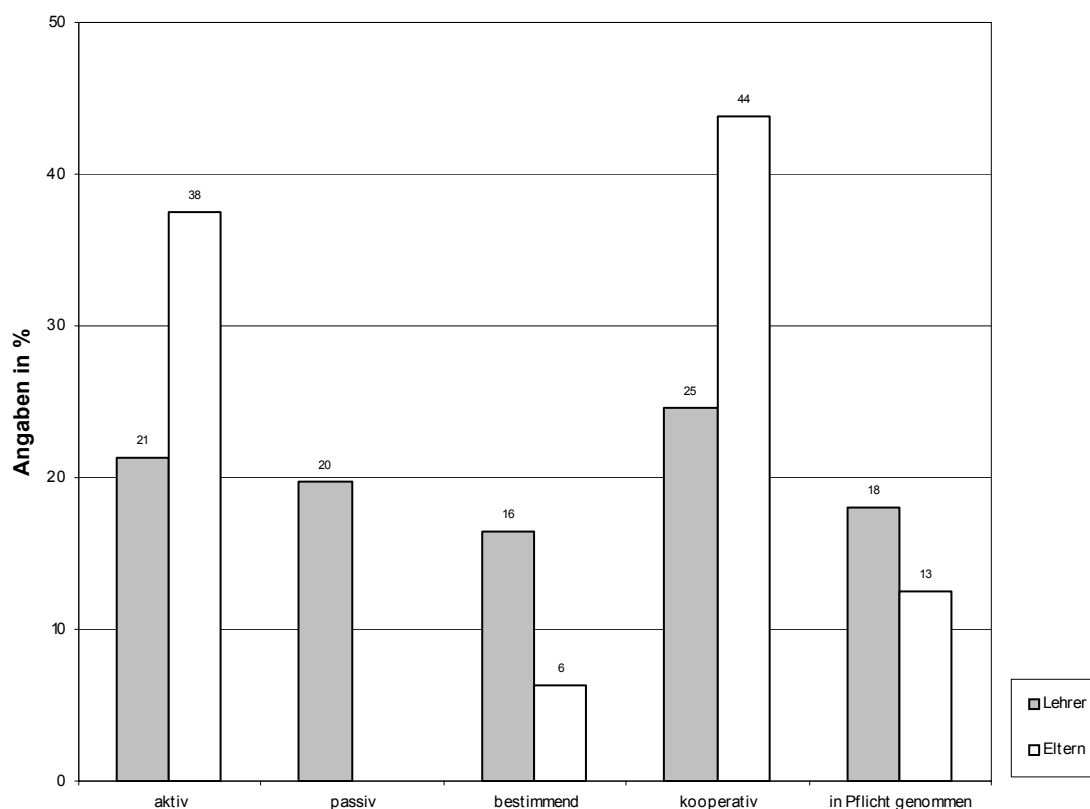


Abbildung 32: Rolle der Eltern in der Schule für Geistigbehinderte (Mehrfachnennungen)

Lehrer: N = 15, Summe der Antworten = 61, Eltern: N = 19, Summe der Antworten = 32

Die befragten Eltern sehen sich mehrheitlich eher als **aktiv** und **kooperativ**. Für dieses Ergebnis könnte die Bereitschaft der Eltern, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, eine Rolle spielen. Trotzdem gibt es unter den Eltern auch eine andere Sicht, wie folgender Interviewausschnitt beweist: „Also ich bin sehr zurückhaltend. Ich bin sicher, dass es Leute gibt, denen wesentlich mehr einfällt. Da fehlt mir einfach die

¹⁸⁷ Alle Fragebögen finden sich im Anhang

Fantasie und es gibt eben Kinder, wo ein gewisses Engagement angebracht ist und ein Bestreben, z.B. die in die Regelschule zu bringen im Rahmen dieser Förderklassen, die es ja durchaus gibt“ (E 17 Z. 883 - 889).

Die Lehrer hingegen haben das ganze Elternspektrum im Hinterkopf und erleben die Eltern in allen Rollen. Interessant ist die Tatsache, dass kein Elternteil sich in einer **passiven** Rolle sieht. Die Lehrer jedoch 20% der Eltern als passiv erleben. Eine Lehrerin beschreibt das Ergebnis sehr passend: *„Es gibt durchaus engagierte Eltern, die auch jederzeit bereit sind irgendwelche Aufgaben auch mit zu übernehmen, z.B. wenn es um Feste oder so geht, halt auch an der Entwicklung des Kindes sehr interessiert sind und auch dann auch diese Elternsprechzeiten nutzen und an den Elternabenden regelmäßig teilnehmen, aber es gibt durchaus auch Eltern, die – z.B. die Eltern von Timon¹⁸⁸ habe ich noch gar nicht, einmal habe ich sie zufällig gesehen [...] Also die, den habe ich seit 2 Jahren schon in meiner Klasse und die Eltern kommen einfach nicht. Der sagt dann, also wenn ich dem Timon z.B. den Brief gebe, sagt er halt, ach, kann ich gleich in den Mülle schmeißen, weil mein Vater kommt ja eh nicht“ (L 14; 15; 16 Z. 85 – 98).* Durch das unterschiedliche Verhalten der Eltern, welches v.a. mit den verschiedenartigen Lebenslagen zusammenhängt, scheint es für die Lehrer schwer zu sein, jeweils adäquat zu reagieren. Doch es darf von Lehrerseite nie damit aufgehört werden sich um den Kontakt mit Eltern zu bemühen.

10.6.2 Voraussetzungen für die Zusammenarbeit

Nur wenn die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule stimmig sind, kann diese auch gelingen. Deshalb sind diese am wichtigsten und notwendigsten. Die im Folgenden genannten Kategorien gingen aus einem intensiven Studium der Literatur zu diesem Thema hervor. Welche Grundlagen werden benötigt, damit es zu einer befriedigenden Zusammenarbeit kommen kann? Für wie wichtig schätzen Eltern und Lehrer diese ein? Die folgende Statistik geht dieser Frage nach.¹⁸⁹

188 Sämtliche, in den Zitaten verwendete Namen sind anonymisiert. Tatsächlich vorkommende Namen sind daher zufällig.

189 Die Kategorien wurden teilweise dem Leitfaden der Untersuchung des Projekts Eltern – Schule von Prof. Dr. Klauß entnommen und dankenswerter Weise von ihm zur Verfügung gestellt. Die Kategorien „Transparenz“ und „Zufriedenheit“ ergaben sich aus der Literatur und im Austausch mit Eltern im Vorfeld der Untersuchung.

Voraussetzungen für die Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern und Lehrer

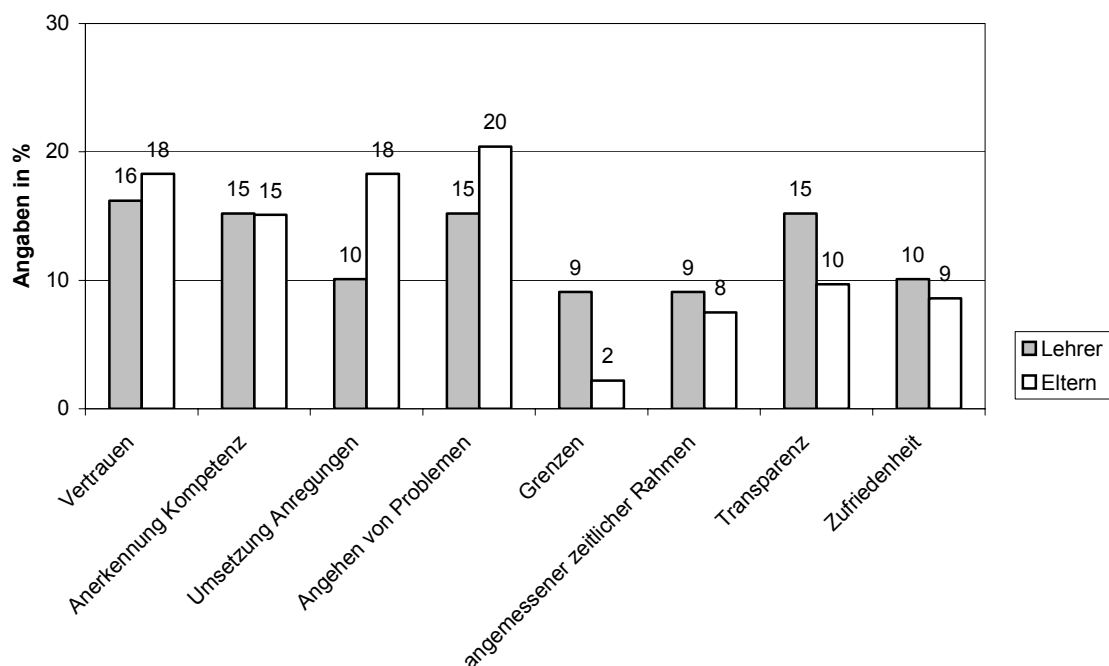


Abbildung 33: Voraussetzungen für die Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern und Lehrer (Mehrfachnennungen)

Lehrer: N = 16, Summe der Antworten = 99, Eltern: N = 20, Summe der Antworten = 93

Hinsichtlich der Kategorie **Vertrauen** scheinen Eltern und Lehrer nahezu gleicher Meinung zu sein. So betont eine Lehrerin das Vertrauen besonders, indem sie bemerkt: „Einfach schon mal ein grundsätzliches Interesse. Und Interesse an den Zielen, Möglichkeiten einfach und auch ein Vertrauen, dass die Eltern sich äußern können, auch über Schwierigkeiten, die sie daheim haben. Dass sie das nicht vertuschen, dass sie das wirklich sagen und dass ich ihnen auch sagen kann, ohne dass sie beleidigt sind oder sich angegriffen fühlen“ (L 7 Z. 1124 – 1130). Eltern äußern sich diesbezüglich ähnlich, allerdings betonen sie den Aspekt des „Vertrauen haben müssen“ besonders, wie eine Mutter und ein Vater jeweils hervorheben: „So und das muss man halt schon, da habe ich jetzt Vertrauen in die Lehrer, weil sie schon, also ich schon den Eindruck habe, dass sie jetzt nicht denken, ach ja, die sollen in die Behindertenwerkstatt, fertig“ (E 2 Z. 108 – 110). Oder der Vater: „So jetzt muss ich einfach der Schule vertrauen und lasse jetzt die Schritte das Kind machen“ (E 1 Z. 226 – 227).

Auch plädieren Eltern wie Lehrer für einen „**angemessenen zeitlichen Rahmen**“ bei der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule beispielsweise in Elterngesprächen, wenn auch nicht so ausgeprägt. Hierbei fällt vor allem auf, dass die Lehrer mit eigenen Kindern besonders Wert auf einen angemessenen zeitlichen Rahmen legen (6 von 9 Lehrern).

„**Gegenseitige Anerkennung der Kompetenz**“ scheint Lehrern wie Eltern recht wichtig zu sein. Allerdings stellen zwei Mütter dies in Frage, dass die gegenseitige Anerkennung von Kompetenz auch von Lehrern so gesehen wird: *„Dass man halt ernst genommen wird vielleicht (lacht) [...] Dass die Eltern schon in gewisser Weise auch Fachkräfte sind.“* Mutter 2: *„Ja. Ja, genau. Erfahrungen auch eigene haben. Das passt ja eigentlich auch in unseren, dass wir ernst genommen werden, in unseren Anspruch, den wir hatten, dass sie mehr zusammen machen. Das hat sich ja auch später bewiesen, dass das anders gegangen wäre“* (E 6; 7; 8 Z. 1535 – 1542).

Bei den Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit gibt es gravierende Auffälligkeiten. So äußern Eltern recht deutlich, dass ihre **„Anregungen und Wünsche umgesetzt“** werden sollten. Die Lehrer hingegen sehen dazu wenig Notwendigkeit.¹⁹⁰ Dazu nochmals die zwei Mütter des Gruppeninterviews im Dialog: *„Wenn die nicht wollen. Ich habe, wir hatten wirklich viele Gespräche und auch ruhige Gespräche und ausgetauscht, aber ich bin da nicht dagegen angekommen. [...] Und dieses Schubladendenken, ne, irgendwie, ein Down-Kind kann das nicht, fertig. Gut, ihr habt bewiesen, es geht anders.“* Mutter 2: *„Aber man muss das denen erst beweisen und das kann ich nicht beweisen, wenn ich nicht die Möglichkeit dazu habe“* (E 6; 7; 8 Z. 1459 - 1467). Diese Interviewpassage macht nochmals deutlich, wie schwer es Eltern bei der Umsetzung ihrer Anregungen und Wünsche haben. Dadurch kann die Beziehung der Eltern zu den Lehrern getrübt werden kann, da die Eltern das Gefühl haben, dass ihr Kind nicht das lernt, was sie für nötig befinden.

Allenfalls das **„gemeinsame Angehen von Problemen“** scheinen die Lehrer für etwas wichtiger zu erachten, allerdings trotzdem nicht so ausgeprägt wie die Eltern. Die Lehrer beklagen sich jedoch darüber, dass die Eltern eigentlich nur kommen, wenn etwas nicht klappt: *„Also, wenn es so um so, sagen wir mal so was, nach vorne zu treiben oder nach vorne zu streben oder ein Ziel zu erreichen, dann eigentlich weniger, nur, wenn mal etwas nicht klappt (lacht)“* (L 2 Z. 424 – 426). Hier zeichnet sich m. E. ein sehr deutliches Spannungsfeld ab. Eltern wie Lehrer vertreten unterschiedliche inhaltliche Anliegen, was die Zusammenarbeit betrifft. Oft kommt es dadurch zu Missverständnissen bzw. man spricht aneinander vorbei.

Im Vorfeld so nicht erwartet, sehen die Lehrer jedoch die **Transparenz**, die Durchsichtigkeit von Elternhaus und Schule, als eine wichtige Notwendigkeit an: *„Für mich wäre wichtig einfach, dass man auf einer persönlichen Ebene arbeiten kann, die ja einfach im Austausch stattfindet. Ideen, die die Eltern haben, Vorstellungen, die die Eltern haben, dass man sich das einfach mehr, ja intensiver einfach an einem Punkt trifft und austauscht, um den Schüler noch mal näher kennen zu lernen, weil der Schüler oft zu Hause anders ist wie in der Schule. Dass man da mehr – ja, mehr Licht reinbringt. Das wäre mir wichtig. [...] Was wird daheim gemacht, was wird nachgearbeitet, was wollen sie, dass mehr nachgearbeitet wird, dass man da einfach mehr Transparenz hat“* (L 8 Z. 718 – 730). Doch überraschenderweise scheinen Eltern bei den Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit Transparenz nicht für besonders nötig zu halten: Sie äußern sich eher etwas verhalten: *„Ach, ich meine, wenn das jetzt irgendwie mit der Schule zu tun hat, warum soll man da nicht die Schule informieren. [...] Es kommt drauf an, ob es Privatsphäre ist, aber offen drüber reden ist immer*

190 Die Kategorie Lernfelder - Unterricht –Berufsschulstufenkonzeption in Kapitel 10.10 wird diesen Aspekt nochmals gesondert beleuchten und aufzeigen können, wie unterschiedlich elterliche Vorstellungen und unterrichtliche Umsetzungen sind.

besser wie alles totschweigen“ (E 3 Z. 1174 - 1194). Ebenso spielen die Eltern den Ball gerne den Lehrern zu, d.h., diese sollen Transparenz einfordern, wie folgender Dialog zwischen der Interviewerin und einer Mutter zeigt:

F: „Denken Sie andersrum auch, dass die Schule so weiß, warum manches bei der Sarah jetzt so ist?“

M: „Das nicht, nee (lacht). So herum, so nicht, nee. Da muss ich doch Informationen dann geben, [...] aber die Frau Gerock hat ja das Gespräch da am Anfang dann mit mir gehabt und da hat sie ein bisschen Einblick dann gekriegt und ich meine, wenn irgendwas jetzt auftreten würde mit der Sarah, würde sie sich wahrscheinlich kurzschließen mit mir, denke ich ganz einfach“ (E 21 Z. 707 – 716).

Haben die Eltern Angst vor einer „gläsernen Elternschaft“? Wollen sie sich nicht in die „Karten schauen lassen“? Existieren für Lehrer und Eltern unterschiedliche Definitionen in Bezug auf Transparenz?

Die Schüler sind eigentlich die Hauptpersonen, wenn es darum geht Transparenz zu übermitteln. Sie können den Lehrern erzählen, was sie zu Hause in ihrer Freizeit so tun, aber auch den Eltern erzählen, was sie in der Schule gemacht haben. Doch wie sieht es mit der Übermittlung dieser Informationen tatsächlich aus? 30 von 40 befragten Schülern (75%) geben an, dass sie ihren Lehrern erzählen, was sie zu Hause so machen: „Die meisten erzählen ihrem Lehrer [...] Ja, wenn wir halt einen Sitzkreis machen“ (V 1 Z. 561 – 563) oder eine Schülerin: „Ich erzähle meinem Lehrer, was ich in meiner Freizeit gemacht habe. Das wollen die wissen“ (S 25 Z. 80 – 81)

Neun sagen, dass sie nichts erzählen. Ein Schüler hat keine Meinung dazu.

Im Gegenzug erfahren die Eltern jedoch nur in zwei Drittel aller Fälle (65%) bzw. 26 von 40 Schülern von den Aktivitäten in der Schule: „Wenn die was fragen, dann erzähle ich was“ (V 6 Z. 290). Eine andere Schülerin berichtet: „Ich zeige meinen Eltern, was ich in der Schule gemacht habe“ (S 25 Z. 82). 11 Schüler berichten ihren Eltern nichts von der Schule: „Das interessiert doch niemand. [...] Meine Stiefmutter nicht und mein Vater sagt, mach, was du willst. Und dann erzähl' ich gar nichts“ (V 6 Z. 291 – 297). Drei Schüler haben keine Meinung dazu.

Somit ist festzustellen, dass die Schüler kein 100%iger Garant dafür sind, dass Eltern und Lehrer gegenseitig etwas darüber erfahren, was der Jugendliche jeweils so macht. Hausaufgaben stellen eine weitere Möglichkeit der Transparenz dar, da die Eltern dadurch erfahren, was ihr Kind gerade in der Schule lernt. Daher wäre es denkbar, diese als Mittel für eine gelingende Transparenz einzusetzen. Doch wie stehen die Schüler einer Schule für Geistigbehinderte dazu? Wollen sie das überhaupt?

19 von 34 (56%) Schülern geben an, dass sie Hausaufgaben wollen: „Ja, klar!“ (V 6 Z. 183). Andererseits wollen 15 keine Hausaufgaben bzw. sind sich nicht sicher: „Hausaufgaben finde ich nicht gut, weil ich sie nicht alleine machen kann, da ich schlecht sehe“ (S 25 Z. 73 – 74), d.h., es lässt sich nicht wirklich eine Tendenz für oder gegen Hausaufgaben ausmachen und somit stellt sich auch die Frage, ob die Schüler zu Transparenzzwecken gegenüber den Eltern benutzt werden sollen und deshalb Hausaufgaben aufbekommen sollen.

Eine deutliche zahlenmäßige Diskrepanz zwischen Lehrer- und Elternäußerungen weist die Kategorie **Grenzen** auf. Lehrer sind viel mehr als Eltern der Meinung, dass Zusammenarbeit Grenzen benötigt. Sicherlich aus der Angst heraus ansonsten in der Zusammenarbeit überfordert zu werden. Eine Lehrerin berichtet: „Das war schon mit dieser privaten Telefonnummer, ja, wo man gesagt hat, hoppla, kann das nicht auch

ausufern und ich muss sagen, man wird wirklich viel angerufen. Und da würde ich sagen, da geht es zu weit, auch zum Beispiel mit entlassenen Schülern. Wo, wo breche ich den Kontakt ab. [...] Und da, ich weiß, dass das Kollegen machen, dass die da privaten Kontakt noch weiter haben, aber ich finde, da muss das aufhören“ (L 10 Z. 1129 - 1143). Die Eltern thematisieren das Thema „Grenzen“ nicht innerhalb der Interviews. Es scheint, als ob sie lieber eine Situation wollen, in welcher sie immer mit allen Problemen den Lehrer um Rat bitten dürfen.

Die Angaben bezüglich der Kategorien „Grenzen“ und „Transparenz“ machen deutlich, wie unterschiedlich die Erwartungen von Eltern und Lehrern bei der gemeinsamen Zusammenarbeit sind. Und wie schwierig es dann erst sein kann, in diesem Spannungsfeld eine gemeinsame Zukunft für den Jugendlichen anzugehen.

Hierbei spielt die Beziehung der Schüler zu den Lehrern eine wichtige Rolle. Auf die Frage: „Wie findest du deinen Lehrer?“ antworteten 33 Schüler mit gut, d.h., sie kreuzten einen lachenden Emotikon (☺) an, was sie auch im Interview immer wieder so ausdrücken. Drei Schüler finden ihren Lehrer schlecht, d.h., sie kreuzten einen weinenden Emotikon (☹) an, vier Schüler haben eine gleichgültige Meinung über ihren Lehrer, d.h., sie kreuzten einen neutralen Emotikon (☹) an. Dies bedeutet also, dass 82,5% mit ihren Lehrern anscheinend gut klar kommen. Allerdings sieht das Ergebnis schon ein wenig anders aus, wenn der Frage nachgegangen wird: „Wie gut verträgst du dich mit deinem Lehrer“? Nun sind es nur noch 29 von 40 Schülern (72,5%), welche mit ihren Lehrern gut auskommen, also einen lachenden Emotikon (☺) ankreuzen. Immerhin neun Schüler geben an, dass sie sich mit dem Lehrer mittelmäßig vertragen, also einen neutralen Emotikon (☹) ankreuzen: *„Mit zwei nicht so gut, mit der einen vertrage ich mich gut“ (S 40 Z. 47). Oder ein anderer Schüler: „Es geht so“ (V 1 Z. 389). Zwei Schüler vertragen sich nicht mit dem Lehrer, kreuzen also einen weinenden Emotikon (☹) an. Es fällt auf, dass insbesondere die Schüler der SfG Unterbach Probleme mit ihren Lehrern haben.*¹⁹¹

Dies bedeutet insgesamt, dass bei knapp $\frac{3}{4}$ aller befragten Schüler die Beziehung zum Lehrer gut ist, aber mehr als ein $\frac{1}{4}$ auch Schwierigkeiten mit ihrem Lehrer haben. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da dies bei Schülern von anderen Schularten sicherlich auch nicht anders ist, aber trotzdem entscheidend, da die Schüler der Schule für Geistigbehinderte ihre Zukunft eng in Kooperation mit den Lehrern planen. Auf diesen Aspekt wird im Kapitel 10.8 (Schülerzentrierte Planung) nochmals näher eingegangen.

10.6.3 Zufriedenheit mit der Schule für Geistigbehinderte

Zufriedenheit scheint bei den Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit für beide Seiten nicht wirklich wichtig. Es ist zu vermuten, dass sich beide Parteien der vorhandenen Spannungsfelder bewusst sind und daher der Meinung, dass Zufriedenheit wohl eher weniger zu erreichen wäre. Trotzdem ist es in diesem Zusammenhang von Bedeutung, wie zufrieden die Eltern mit ihrer Gesamtsituation an der Schule sind.

¹⁹¹ Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit der Zukunftsplanung der Schüler nochmals interessant.

Die Frage: „Wie zufrieden sind Sie mit der Schule an sich“ ergab, dass knapp $\frac{3}{4}$ aller Eltern (13 von 18) mit der Schule sehr zufrieden und knapp $\frac{1}{4}$ (4 von 18) eher zufrieden sind (N = 18). Eine Person ist mit der Schule weniger zufrieden.¹⁹² Dabei fällt auf, dass die Unzufriedenheit bei Eltern mit älteren Kindern (im Durchschnitt 18,6 Jahre) höher ist¹⁹³. Eine Mutter, deren Tochter die Schule wechseln musste, äußert sich wie folgt: „Sehr zufrieden, ja. Wenn man die andere kennen gelernt hat, dann (lacht). [...] weiß man, was man hier hat“ (E 21 Z. 699 – 702).

Zufriedenheit mit Schule aus Sicht der Eltern

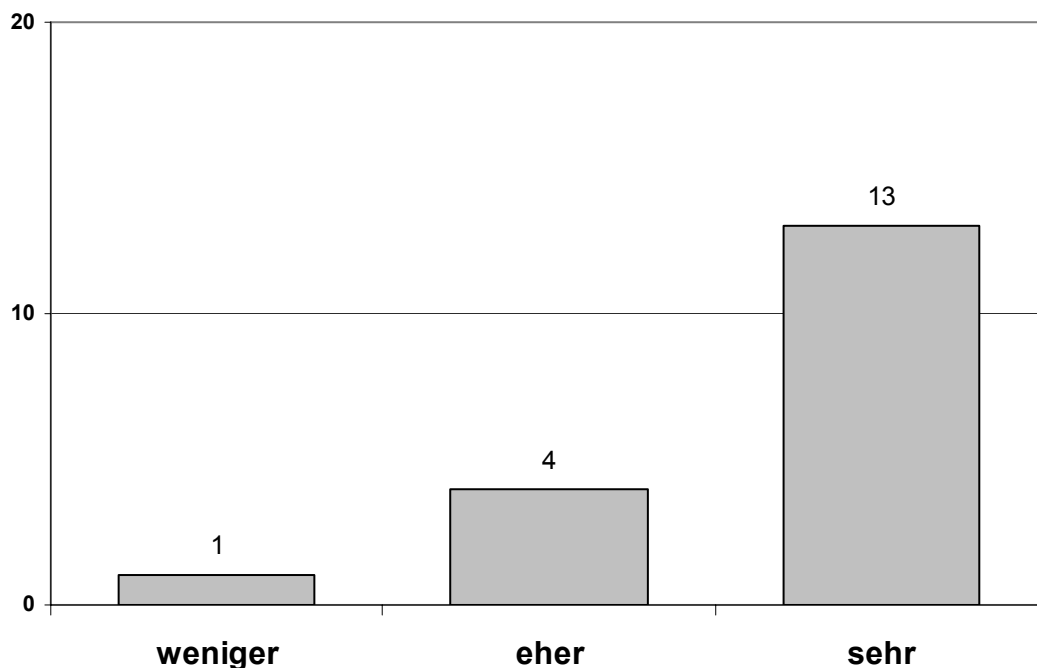


Abbildung 34: Zufriedenheit mit Schule aus Sicht der Eltern N = 18

Auch die Schüler wurden dazu befragt. Bei der Frage: „Wie gut gefällt es dir an dieser Schule?“, gaben 31 von 40 befragten Schülern (77,5%) an, dass es ihnen gut an der Schule gefällt. Sie kreuzten also den lachenden Emotikon an (☺). Lediglich sieben Schüler (17,5%) kreuzten den neutralen Emotikon an (☹). Mit der Schule nicht zufrieden sind zwei Schüler (⊖). Auffällig ist dabei, dass fünf der neun Nennungen aus der SfG Unterbach stammen. Ein Schüler mit Autismus äußert ebenso, dass es ihm an seiner Schule nicht gefällt. Es ergibt sich also ein ganz ähnliches Ergebnis wie bei den Eltern. Die Unzufriedenheit streut sich bei den Eltern über alle Schulen, während sie sich bei den Schülern v.a. bei der SfG Unterbach häuft.

¹⁹² Es handelt sich dabei um einen Vater aus der SfG Unterbach (E 22), welcher innerhalb der Auswertung immer wieder auffällt.

¹⁹³ BREITENBACH und EBERT erzielten in ihrer Untersuchung die gleiche Tendenz (1996b, S. 463).

Wird dann jedoch die Zufriedenheit mit der Schulform erfragt, so lässt sich bei den Eltern im Ergebnis feststellen, dass sich die Angaben in Richtung Zufriedenheit verschoben haben und die Antworten auf alle Ausprägungen nahezu gedrittelt sind. (N = 18).¹⁹⁴ Die Eltern, welche zu knapp $\frac{3}{4}$ mit der eigenen Schule sehr zufrieden sind, zeigen sich nun nur noch zu $\frac{1}{3}$ mit der Schulform sehr zufrieden. Insgesamt fällt auf, dass keiner der befragten Eltern zufriedener mit der Schulform ist als mit der Schule. Dies macht deutlich, dass die Eltern zufrieden mit der Schule ihres Kindes sind, obwohl sie die Schulform eher ablehnen. Für die Lehrer bedeutet dies eine Anerkennung ihrer Arbeit und eine gute Basis für eine Zusammenarbeit.

Zufriedenheit mit Schulform aus Sicht der Eltern

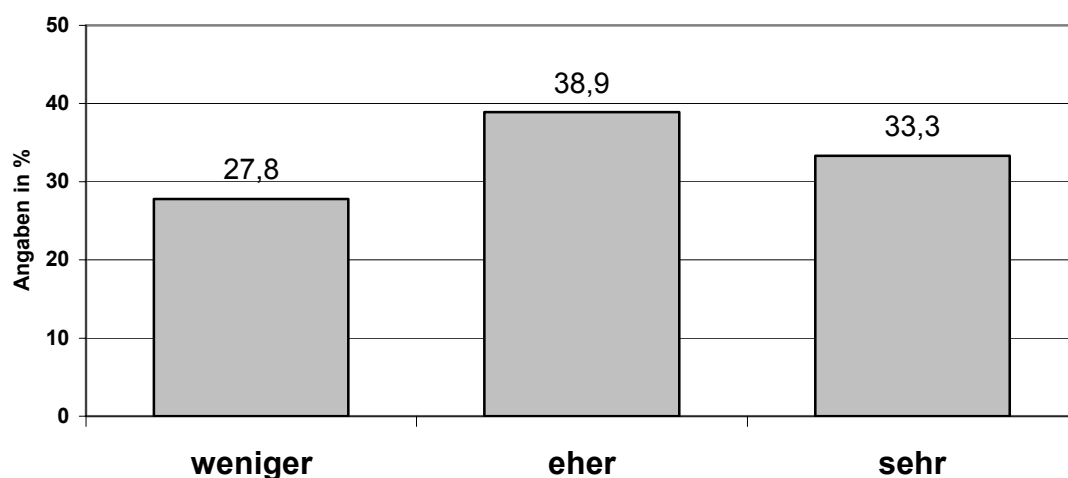


Abbildung 35: Zufriedenheit mit Schulform aus Sicht der Eltern N = 18

Ähnliche Tendenzen lassen sich für die Schüler feststellen. Auf die Frage: „Wie findest du, dass es eine Schule für Behinderte gibt?“ antworteten 19 von 35 Schülern (54,28%), dass sie das gut finden. Sie kreuzten also den lachenden Emotikon an (☺). Acht Schüler geben an, dass sie eine neutrale Meinung zur Schulform haben, kreuzen also folgenden Emotikon an:☺. Weitere acht Schüler (22,85%) finden es nicht gut, dass es eine Schule für Behinderte gibt (☹). Dies liegt auch an der Bezeichnung des Schultyps, wie ein Schüler es ausführt: „Aber Schule für Geistigbehinderte“, da denkt man ja gleich ‚geistig behindert‘. [...] Mir gefällt das Wort einfach nicht: Behinderung. [...] [Früher] habe ich mich dann aufgeregt. Nicht wegen dem, aber ich finde einfach den Namen ‚Behinderte‘ scheiße. [...] Ja, die sind halt behindert, ja aber ein anderer Name dafür. Ein anderer Name halt. Aber ich weiß keinen anderen Namen“ (V 1 Z. 680 – 714).

¹⁹⁴ BREITENBACH und EBERT fanden in ihrer Studie heraus, dass „die Elterngruppe ohne Berufsausbildung diejenige mit der höchsten Akzeptanz zu sein scheint“ (1996b, S. 458). Dies konnte im Zusammenhang mit dieser Untersuchung nicht überprüft werden, da es keine Kategorie „Eltern ohne Berufsausbildung“ gibt.

Insgesamt zeigt sich hier jedoch, dass die Schüler mit ihrer Schulform (etwas) zufriedener sind als die Eltern. Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Schüler die Diskussion um ihre Schulform, um Integration usw. nicht kennen und bisher für sich nur die Erfahrung gemacht haben, dass es ihnen mit diesem Schultyp gut geht und sie an der Förderschule gescheitert sind. Elf von 35 befragten Schülern (31,4%) besuchten vorher eine Förderschule. Von diesen elf ehemaligen Förderschülern finden acht es gut, dass es die Schule für Geistigbehinderte gibt.

Die ausgeprägtere Unzufriedenheit der Eltern mit der Schulform könnte aber auch ein Erklärungsgrund dafür sein, dass mit der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus 15,7% wenig zufrieden sind, wie Abb. 36 zeigen wird. Genauso ist ein Zusammenhang mit der Kategorie „Behinderung – Verarbeitung – Ablösung“ denkbar, eben dergestalt, dass es Eltern schwer fällt, ihr Kind auf einer Schule für Geistigbehinderte zu wissen, wie eine Mutter es beschreibt: *„Zur Verarbeitung finde ich es ganz gut, wenn sie [Eltern] die Integrationsformen und so wie – sich das wünschen und sich dafür engagieren und stark machen und dann [...] wird sich ein Weg finden, wenn das Kind das tatsächlich möchte oder ob es sich z.B. in einer Geistigbehindertenschule wohler fühlt. Das habe ich auch lernen müssen. Also ich würde beides nicht generell sagen und ich denke, das ist die gemeinsame Entwicklung miteinander. Entweder man schafft das und hat auch so ein Stück zu verarbeiten, dass man raus möchte [...] Und ich denke für einen selber ist es eine ganz arge Verarbeitung, welchen Weg ich da finde auch“* (E 9 Z. 1685 - 1700).

10.6.4 Zusammenarbeit mit der Schule

Ausgehend von der Fragestellung nach der Zusammenarbeit mit der Schule erleben 18 von 21 Eltern (85,7%) diese momentan eher als sinnvoll und hilfreich.¹⁹⁵ Bei den fehlenden Angaben handelt es sich einmal um eine unklare Nennung und um zwei nicht gegebene Antworten.¹⁹⁶ Es kann also gesagt werden, dass die Zusammenarbeit als ‚sinnvoll und hilfreich‘ angesehen wird.

Die Lehrer wurden in diesem Zusammenhang zu der Fragestellung „Wie erleben Sie die momentane Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schüler?“ befragt. Dabei waren Mehrfachantworten auf einer 5er-Skala von sehr gut bis sehr schlecht möglich. Es zeichnet sich ab, dass sie die Zusammenarbeit eher als sehr gut bis gut erleben, aber durchaus manche Lehrer die Zusammenarbeit auch mit einigen Eltern als weniger gut bis sehr schlecht ansehen. Folgende Tabelle soll dies verdeutlichen:

¹⁹⁵ Die gleiche Frage stellten auch BREITENBACH und EBERT in ihrer Untersuchung. Sie erhielten dabei einen Wert von fast 89% (1996a, S. 371).

¹⁹⁶ Darunter befindet sich erneut E 22. Es scheint, als ob dieser Vater keine Aussage zur Zusammenarbeit mit der Schule machen möchte, was insofern passt, als er sich über die Schule als einziger weniger zufrieden äußert.

Erleben der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus aus Sicht der Lehrer¹⁹⁷

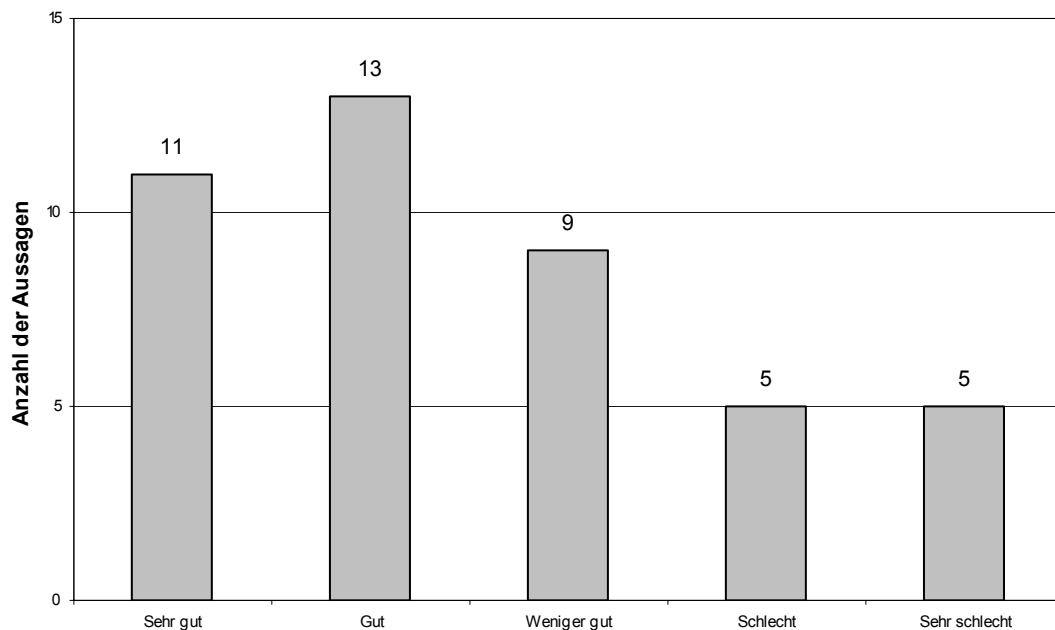


Abbildung 36: Erleben der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus aus Sicht der Lehrer N = 16

Hierbei wird sehr deutlich, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern recht unterschiedlich gesehen wird. So fällt auf, dass jeweils 5 von 16 (31%) befragten Lehrern die Zusammenarbeit mit manchen Eltern als schlecht bzw. sehr schlecht ansehen. Ebenfalls erwähnenswert ist, dass die Lehrer die Zusammenarbeit eher gut bis sehr gut einschätzen. Diese Verteilung weist auf ein Problem im Erleben der Zusammenarbeit hin.

Bei der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit sieht es bei den Eltern anders aus als mit dem Erleben der Zusammenarbeit. Nur noch 9 von 19 Eltern äußern sich sehr zufrieden, obwohl sie die Zusammenarbeit als sinnvoll und hilfreich erleben, d.h., sie stellen die Qualität in den Vordergrund.

Vergleicht man nun noch die Zufriedenheit an sich, so ist knapp die Hälfte aller befragten Eltern (N = 19) sehr gut zufrieden, was die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule betrifft, aber auch drei Eltern sind weniger zufrieden.¹⁹⁸ Dies sind drei Mütter, welche sich auch im Interview durchaus kritisch äußern. Für zwei ist die Schule für Geistigbehinderte relativ neu, da ihr Kind bislang in einer Außenklasse beschult wurde. Die Nennung schlecht oder sehr schlecht kam kein einziges Mal vor.

¹⁹⁷ Die Kategorien wurden für die Lehrer bei der gleichen Fragestellung erweitert und Mehrfachantworten zugelassen, da sie unterschiedliche Eltern in ihrer Zusammenarbeit betreuen, während die Eltern jeweils nur von ihrer eigenen Situation ausgehen. Deshalb mussten diese auch nur antworten, ob sie die Zusammenarbeit mit der Schule für sinnvoll und hilfreich erleben oder nicht.

¹⁹⁸ Betrachtet man dieses Ergebnis im Vergleich zu der Untersuchung von BREITENBACH und EBERT (1996), so ist dies ein sehr gutes Ergebnis, denn dort schätzen die Eltern die Zusammenarbeit zu 60,15% als zufrieden und zu 23,06% als sehr zufrieden ein (1996a, S. 366).

Zufriedenheit mit Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern

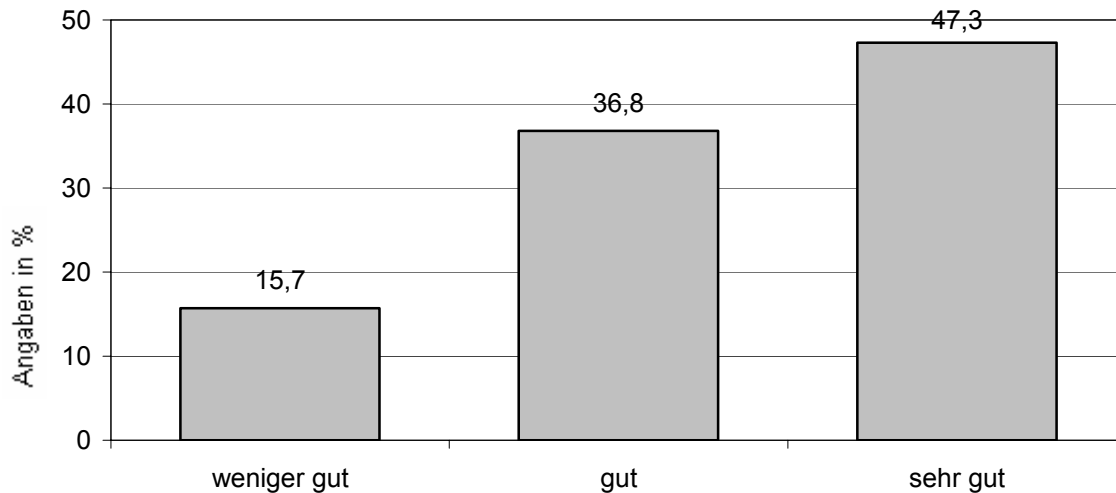


Abbildung 37: Zufriedenheit mit Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern N = 19

Vergleicht man jedoch diesen Wert mit der „Zufriedenheit mit der Schule“ (siehe Abb. 34), so wird deutlich, dass es dabei eine Diskrepanz gibt. Die Eltern sind zwar mit der Schule an sich sehr zufrieden, jedoch nicht mit der Zusammenarbeit. Diese tendieren dann bei der Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit eher zu „gut“ oder „weniger gut“. Irgendetwas muss vorliegen, das zu dieser Diskrepanz führt. In einer Kreuztabelle wurden diese beiden Statistiken zusammengebracht, um ein Antwortverhalten zu analysieren. Dies erbrachte jedoch kein interpretierbares Ergebnis. Allerdings lässt sich eine Tendenz feststellen, wenn diese Ergebnisse bezüglich der Schule standortspezifisch betrachtet werden. Die Eltern der Schulen für Geistigbehinderte aus Oberdorf, Unterbach und Gingen äußern sich mehrheitlich als sehr zufrieden. Insbesondere bei der Schule für Geistigbehinderte Gingen ist dies sehr auffällig, da alle vier befragten Eltern die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit „sehr gut“ angeben. Zwei Gründe scheinen diesbezüglich möglich: Zum einen hat die Schulleitung die zu befragenden Eltern ausgewählt. Zum anderen hatte die Schule zum Zeitpunkt der Erhebung gerade eine Konzeption für die Zusammenarbeit mit Eltern erarbeitet, also durchaus das Augenmerk auf diese Thematik gelegt. Anders sieht es bei den drei weiteren befragten Schulen aus. Die Eltern der Schulen für Geistigbehinderte in Hinterstadt, Bergheim und Schlossingen äußern sich, was die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit betrifft, eher mit „gut“ bis „weniger gut“. An der SfG Hinterstadt liegt dies vor allem daran, dass ihre Kinder von einer Außenklasse direkt in die Berufsschulstufe der Schule für Geistigbehinderte kamen und sie dort, ihrer Meinung nach, vorgefertigte Strukturen vorfanden: *„Das ist also ganz persönlich. Ich habe da eine ganz schlechte Meinung, aber die muss ich jetzt trotzdem sagen. [...] Also, ich meine, ich sage, der Herr Müller ist ein interessierter, [...] der macht auch viel, [...] aber man muss trotzdem jetzt nicht sagen, was er macht, ist alles gut, wir müssen auch gucken, ob es auch unseren Vorstellungen entspricht, ja. Ich denke, dass er also schon interessiert ist weiter und er bewegt auch manches, ja und einiges, also da traue ich ihm auch vieles zu. Nur ist unsere Aufgabe nicht zu sagen, oh, das ist alles toll, ja“*

(E 6; 7; 8 Z. 1004 – 1028). Die Schule reagierte mittlerweile mit einem differenzierten Berufsschulstufenkonzept, welches auch in Zusammenarbeit mit Eltern entstand und es liegt die Vermutung nahe, dass die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit an dieser Schule gestiegen ist.¹⁹⁹ Ebenso hat sich an der SfG Schlossingen diesbezüglich etwas getan. Diese Schule hat im Rahmen ihrer Fortschreibung der Schulkonzeption die Kommunikation mit Eltern zum Thema einer schulinternen Fortbildung gemacht.

Doch welche allgemeinen Wünsche und Anforderungen haben Eltern an die Zusammenarbeit mit der Schule und was bieten Lehrer an?²⁰⁰ Folgendes Antwortverhalten entsteht dabei:

Vorstellungen zur Zusammenarbeit an der Schule für Geistigbehinderte

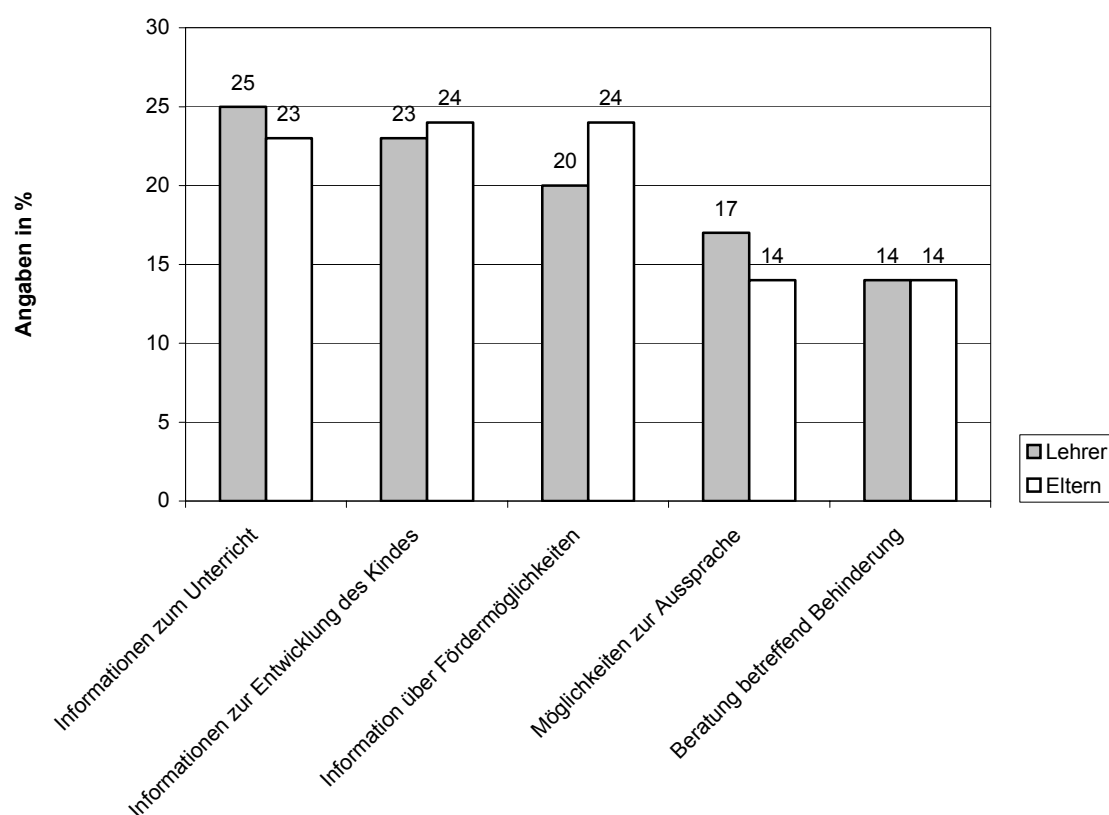


Abbildung 38: Vorstellungen zur Zusammenarbeit an der Schule für Geistigbehinderte
Lehrer: N = 16, Summe der Antworten = 64, Eltern: N = 20, Summe der Antworten = 78

¹⁹⁹ Eine Mutter, deren Kind nicht die Außenklasse besucht hatte, äußerte sich im Übrigen positiv, was die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus betrifft: „Ich habe dann mit dem Rektor Kontakt aufgenommen und ich muss eigentlich sagen, ich war angenehm überrascht. Und bin eigentlich jetzt mit den Lehrkräften, die Sabine hat, sehr einverstanden und habe auch mit denen unheimlich netten Kontakt. Und ich denke, dass die Lehrer doch sehr viel mehr dafür hergeben für diese Schüler, für diese Kinder“ (E 5 Z. 128 – 132).

²⁰⁰ In Anlehnung an BREITENBACH und EBERT 1996 sowie PLAUTE und WESTLING 1996 sollten Eltern wie Lehrer auf die Frage: „Was wünschen Sie sich ganz allgemein von der Zusammenarbeit mit der Schule ihres Kindes? bzw. Was bieten Sie ganz allgemein an Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schüler an? folgende Kategorien ankreuzen: Information zum Unterricht; Information über die Entwicklung des Kindes; Information über weitere Fördermöglichkeiten; Möglichkeiten sich auszusprechen; Beratung die Behinderung des Kindes betreffend.

Auffällig ist bei den Eltern, dass alles Informative über das Kind (**Entwicklung des Kindes, Fördermöglichkeiten, Unterricht**) einen Komplex bildet²⁰¹, vor allem die Information über die Entwicklung ihres Kindes ist für Elternbeiräte wichtiger als für die Nicht-Elternbeiräte²⁰². Dies scheint hinsichtlich der Berufsschulstufe jedoch für alle Eltern besonders wichtig zu sein: „Also vielleicht würde ich jetzt im Nachhinein es gut heißen oder gut finden, wenn so am Anfang von der Berufsschulstufe vielleicht jedes Elternpaar mit dem Kind zusammen so einen Überblick über die kommende Zeit [bekommen würde]“ (E 1 Z.1350 – 1352).

Dieser Kategorienkomplex setzt sich deutlich von den Kategorien „**Möglichkeit zur Aussprache**“ und „**Beratung**“ ab. Ein Vater begründet das Desinteresse an Beratung wie folgt: „Das passiert weniger, weil's wahrscheinlich bei mir keinen Sinn macht, mich beraten zu wollen, weil ich habe wirklich mir von Anfang an –Verfahrensweise angewöhnt, die knallhart und brutal war, weil sonst wenn ich immer mich hätte beraten lassen, wären Sachen aufgeweicht worden, schätz' ich mal. Ich habe eine Richtung vertreten, die habe ich versucht durchzufechten zu 100%“ (E 4 Z. 945 – 950). Ebenso ist es möglich, dass Eltern für diese Bereiche andere Institutionen heranziehen können: „In der Klinik sind wir eigentlich immer, wenn wir die drei Wochen oben waren, also rund um die Uhr in der Klinik gewesen, gell, wir haben alle Beratungen, alle Sitzungen, alles mitgemacht“ (E 10 Z. 974 – 976). Die Lehrer erwarten unter Umständen von den Eltern auch, dass sie sich woanders Beratung holen bzw. sich aussprechen, denn auch sie legen hier keinen besonderen Wert darauf^{203/204}.

Des Weiteren erachten die Lehrer die Informationen für ihre Schüler als besonders wichtig. Allerdings ist ihnen das Informieren über den Unterricht deutlich wichtiger als das Informieren über „weitere Fördermöglichkeiten“: „Den Stoffverteilungsplan, den stellen wir ihnen mündlich vor. Da sagt also jeder von uns, welches Fach, das er unterrichtet und was die Inhalte im Grunde im Schuljahr sein werden.“ (L 14; 15; 16 Z. 1424 – 1428).

201 Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Ergebnissen von BREITENBACH und EBERT (1996a, S. 372, 1998, S. 46) sowie den Ergebnissen von PLAUTE und WESTLING (1996, S. 5).

202 Elternbeiräte und Nicht-Elternbeiräte weisen immer wieder deutlich Unterschiede innerhalb der Auswertung auf. Dies wurde insbesondere durch eine Kreuztabillierung ersichtlich, in welcher sich die Elternbeiräte durchweg konträr zu den Nicht-Elternberäten äußerten. Da die Aufgabe der Elternbeiräte darin besteht, die Interessen der Eltern zu vertreten, scheint es m. E. notwendig an den betreffenden Stellen fortwährend auf die Abweichungen hinzuweisen. (siehe aber auch Kap. 10.6.9)

13 von 14 (93%) Elternvertreter äußern Wünsche zur Information über die Entwicklung ihres Kindes, hingegen nur 6 von 8 (75%) Nicht-Elternbeiräte darüber Bescheid wissen wollen.

203 Auch PLAUTE und WESTLING haben festgestellt, dass die Eltern weniger an Familienberatung interessiert sind (1996, S. 5)

204 Möglichkeiten zu Aussprache und Beratung, die Behinderung des Kindes/Schülers betreffend, sind beides Kategorien, welche zu dem Komplex Behinderung - Verarbeitung - Ablösung gehören. Sie finden hier in der allgemeinen Betrachtung eher weniger Beachtung, allerdings sind sie vor allem im Bereich Übergang für die Eltern von großer Bedeutung. Es wäre daher wünschenswert, wenn die Lehrer diesem Bereich mehr Beachtung schenken würden.

10.6.5 Formen und Teilnehmer des Austausches

Das Aktionsfeld der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zeichnet sich durch verschiedene Formen des Austausches aus. Um zu erfahren, welche Formen an den befragten Schulen derzeit vorkommen, wurden die Schulleitungen dazu vorab befragt und um wichtige Formen aus der Literatur von DUSOLT 1993/2001 sowie FURIAN 1982 ergänzt.

Viele Eltern wünschen das Gespräch mit dem Lehrer. Sie erhoffen sich davon einen Austausch über ihr Kind, Beratung in Erziehungsfragen und Information über das Schulleben. Dies zeigte sich auch bei dem starken Interesse der Eltern an Informationen. (vgl. dazu Abb. 38)

Diese Gesprächsbereitschaft scheint von Eltern- und Lehrerseite jeweils auch vorhanden zu sein. In welcher Form sie sich dabei austauschen wollen, zeigt die folgende Grafik²⁰⁵:

Austauschformen im Rahmen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte

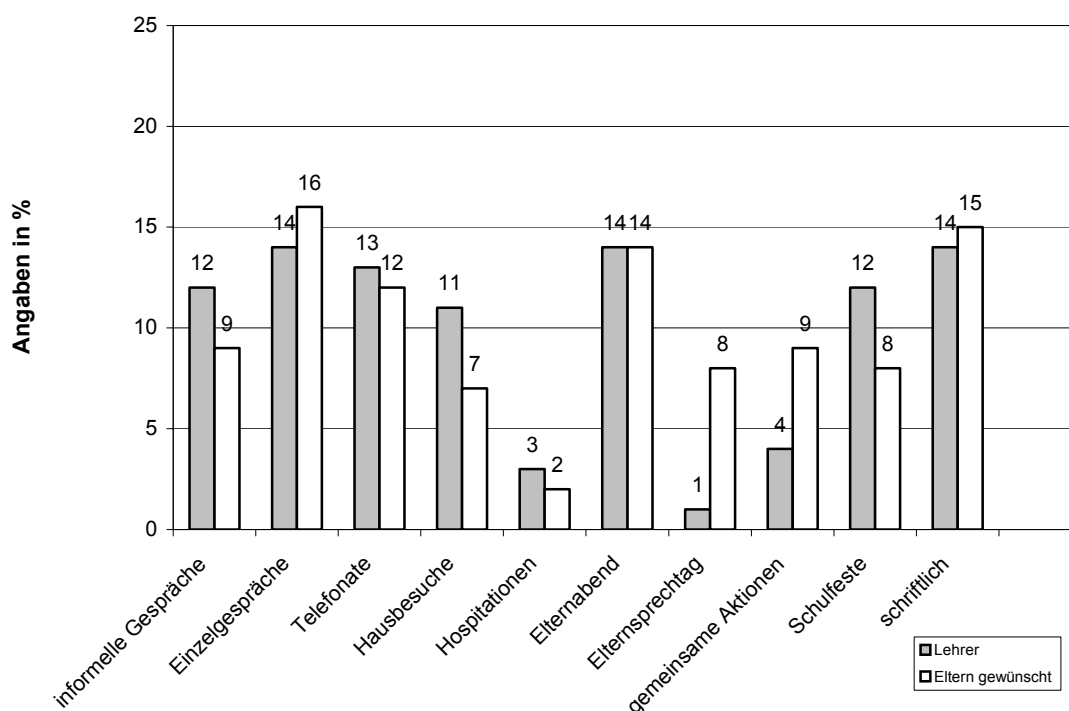


Abbildung 39: Austauschformen im Rahmen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte

Lehrer: N = 16, Summe der Antworten = 116, Eltern: N = 17, Summe der Antworten = 89

²⁰⁵ Die Lehrer wurden gefragt: „Welche Formen des Austausches zwischen Ihnen und den Eltern finden statt?“ Es ging darum zu erfragen, welche Formen in den Schulen umgesetzt werden. Bei den Eltern wurde gefragt: „Welche Formen des Austausches würden Sie sich zwischen Ihnen und der Schule wünschen?“ Dabei war entscheidend, welche Formen des Austausches sie gerne hätten, losgelöst von dem, was die Schule tatsächlich anbietet.

An gewünschtem Austausch, wenn man die Rangfolge der Antwortmöglichkeiten betrachtet, steht an erster Stelle die individuelle **Form des Austausches durch Einzelgespräche**, dicht gefolgt von **schriftlichem Austausch** und **Elternabenden**.²⁰⁶

Dies sind auch die Formen des Austausches, welche die Elternbeiräte deutlich mehr bevorzugen als die Nicht-Elternbeiräte²⁰⁷.

Ebenso sind dies bei den Lehrern die am häufigsten genannten Kategorien, allerdings jeweils weniger, oder im Fall des Elternabends gleich stark vertreten, d.h., Eltern und Lehrer sind sich weitgehend einig, welche Austauschformen für sie wichtig sind.

Informelle Gespräche²⁰⁸ werden insgesamt von den Eltern weniger gewünscht. Allerdings akzeptieren Elternbeiräte diese Austauschform deutlich mehr, wohl aufgrund ihrer Position.²⁰⁹

Schulfeste bzw. Tage der offenen Tür sind bei den Eltern, was den Austausch mit dem Lehrer betrifft, weniger begehrt²¹⁰, stellen aber für die Lehrer durchaus eine Möglichkeit dar, sich mit den Eltern auszutauschen: *„Ideal ist es natürlich, irgendwie, bei so Veranstaltungen wie Schulfest oder Martinimarkt oder, wenn ich die Eltern sehe oder so. So informelle Gespräche sind manchmal ergiebiger als solche lang geplanten Gespräche“* (L 13 Z. 484 - 487).

Die Eltern wünschen sich deutlich stärker als die Lehrer einen **Elternsprechtag**. Dieser garantiert ihnen eine individuelle Form des Austausches in Form eines Einzelgespräches, welches ihnen ja am wichtigsten ist und gerade im Hinblick auf die Zukunft des Jugendlichen entscheidend zu sein scheint. Lehrer bieten jedoch kaum Elternsprechtage an: *„Elternsprechtag machen die gar nicht“* (E 5 Z. 1618).

Sie bevorzugen vielmehr einen **Hausbesuch**, welcher von den Eltern, vor allem den Elternbeiräten, eher weniger gewünscht wird²¹¹: *„Och, ich denke, das muss nicht unbedingt sein. Ich meine, die Frau Klein kann selbstverständlich jeder Zeit herkommen oder auch der Herr Hoffmann oder egal wer, nur ich mache so etwas lieber auf einem freundschaftlichen Sektor, als jetzt so ein offizieller Hausbesuch und dann nur darüber sprechen. [...] Also, ich denke, die offiziellen Sachen, die gehören in*

206 In der Untersuchung von BREITENBACH und EBERT wird wie auch in dieser Untersuchung das Einzelgespräch von den Eltern am meisten gewünscht (1996a, S. 372). In einer späteren Untersuchung von BREITENBACH und EBERT werden die Kategorien „Einzelgespräche“ und „Elternabende“ von den Eltern am meisten genann. (1998, S. 46). PLAUTE und WESTLING hingegen fanden heraus, dass „schriftliche Informationen“ von den Eltern am höchsten bewertet wurde. Allerdings sind hierbei auch Literatur und Artikel gemeint (1996, S. 14).

207 10 von 14 Elternbeiräte (71,4%) wünschen sich Einzelgespräche, jedoch nur 4 von 8 Nicht-Elternbeiräte (50%) wünschen sich dies.

9 von 14 Elternbeiräten (64,3%) wünschen sich einen Elternabend, jedoch nur 3 von 8 Nicht-Elternbeiräten (37,5%) wünschen sich dies.

10 von 14 Elternbeiräten wünschen sich einen schriftlichen Austausch, jedoch nur 3 von 8 Nicht-Elternbeiräten (37,5%) wünschen sich dies.

208 auch v.a. in der Kindergartenpädagogik verstanden als so genannte Tür- und Angelgespräche (Textor 1997a, 1997b, 1999, 2001)

209 6 von 14 Elternbeiräten (43%) wünschen sich informelle Gespräche, bei den Nicht-Elternbeiräten sind dies sogar nur 2 von 8 (25%).

210 Inwieweit es hierbei einen Zusammenhang mit dem weniger großen Interesse an der Mitwirkung bei Schulfesten gibt, kann hier nur vermutet werden.

211 Ein ähnliches Ergebnis erzielen BREITENBACH und EBERT. Hausbesuche sind insbesondere bei den Eltern mit Kindern mit Down-Syndrom nur zu 9,52% erwünscht (1998, S. 46). Ähnlich sehen dies THEUNISSEN u.a.: *„Die Skepsis gegenüber Hausbesuchen im Vergleich zu anderen Beratungsgesprächen fällt auf“* (1997, S. 122). Allerdings lässt sich dies in der Untersuchung von PLAUTE und WESTLING überhaupt nicht bestätigen. Dort wünschen 51,4% einen Hausbesuch durch Fachleute (1996, S. 14).

die Schule und wenn mich die Lehrerin zu hause besuchen will, dann will ich mit der – wenn ich sie nett finde und habe einen Draht zu ihr – dann will ich mich über andere Sachen unterhalten, als dann auch noch mal über Sabine“ (E 5 Z. 1143 – 1152).

Hierbei wird deutlich ein Eindringen in ihre Privatsphäre befürchtet. Darin könnte auch die Ursache liegen, weshalb die Transparenz innerhalb der Voraussetzungen für die Zusammenarbeit bei den Eltern einen niedrigen Stellenwert hat (vgl. Abb. 33).

Telefonate stehen bei Eltern und Lehrern jeweils an der vierten Stelle, wenn es um den Austausch von Informationen geht. Dies bedeutet wohl, dass es ein Medium ist, welches zwar benutzt wird, aber nicht besonders relevant für den Austausch von wichtigen Informationen ist, sondern eher für kurzfristige und eilige Dinge: *„Also wir können auch kurzfristig reagieren, wenn mal etwas auftaucht, nachfragen – man hat die Telefonnummern“ (E 6; 7; 8 Z. 61 – 63).* Und trotzdem wird das Telefon rege genutzt, wie eine Lehrerin bestätigt: *„Sehr viel am Telefon, also das allermeiste läuft ja sowieso dann übers Telefon“ (L 14; 15; 16 Z. 253 – 254),* was auch die Aussage einer Mutter bestätigt: *„Ich könnte anrufen jeder Zeit und fragen, was der Michael macht“ (E 20 Z. 927).* Insbesondere Elternbeiräte nutzen das Telefon (9 von 14 Eltern)²¹².

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass die Vorstellungen von Eltern und Lehrern, die Formen des Austausches betreffend, doch divergieren. Eltern nennen eher persönliche, verlässliche Formen, als gemeinsame Formen bzw. überraschende, da sie Gelegenheit haben möchten ungestört und vorbereitet (z.B. Gedanken machend) über ihr Kind sprechen zu können. Insbesondere die Form der Einzelgespräche z.B. im Rahmen von Elternsprechtagen wird erwähnt. Bei den Lehrern findet der Austausch mit den Eltern auch mehrheitlich im Rahmen von Einzelgesprächen statt, gerne aber auch in Form von informellen Gesprächen oder beim Hausbesuch, was von den Eltern wiederum weniger gewünscht wird. Die unterschiedlichen Erwartungen im Austausch miteinander können zu einem Spannungsfeld werden und den Austausch an sich auch behindern. Es wäre daher sinnvoll, dass sich Eltern wie Lehrer über die gewünschte Form des Austausches verlässlich verständigen. Für das hier vorliegende Ergebnis gilt, dass die Lehrer ihre Einzelgespräche noch qualitativer aufwerten, d.h. indem sie den Eltern vorab die Gesprächsthemen mitteilen, so dass sich diese adäquat darauf vorbereiten können.

212 Bei den Nicht-Elternbeiräten sind es nur 2 von 8 (25%).

Da Eltern wie Lehrern der Austausch von schriftlichen Informationen wichtig ist, sollen diese nochmals genauer betrachtet werden.²¹³

Austauschformen schriftlich

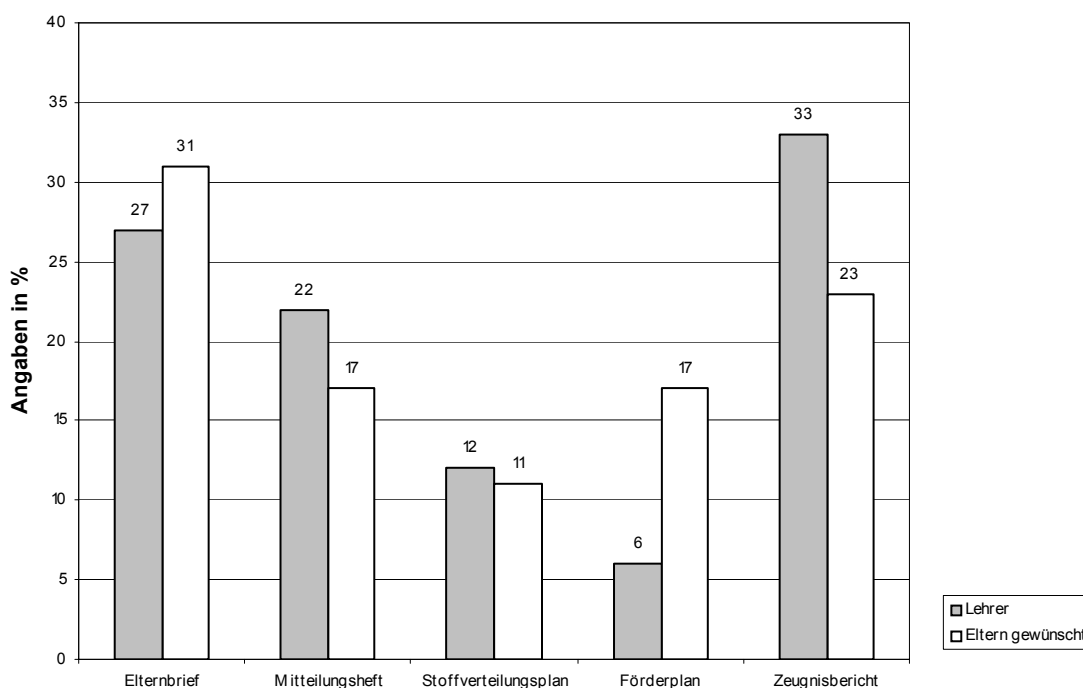


Abbildung 40 Austauschformen schriftlich

Lehrer: N = 16, Summe der Antworten = 49, Eltern: N = 13, Summe der Antworten = 35

Hier scheint der Elternbrief für die Eltern von besonderer Bedeutung zu sein. An zweiter Stelle, mit einigem Abstand wird der Zeugnisbericht²¹⁴ genannt.

Die Lehrer sehen das Zeugnis jedoch als zentrale Form an, den Eltern mitzuteilen, wie es um den Leistungsstand ihres Kindes steht. Gleichfalls sehen die Lehrer die **Elternbriefe** als wichtig an, betonen dabei im Interview aber, dass die Form dabei sehr entscheidend sei: „Wir haben oft die Erfahrung gemacht, wenn zu viel auf dem Papier steht, dann wird es nicht gelesen“ (L 14; 15; 16 Z. 1429–1430).

In diesem Zusammenhang ist es jedoch ebenfalls entscheidend, ob die Schüler diese Briefe zu Hause auch abgeben. Von 38 befragten Schülern gaben alle bis auf einen an, dass sie die Briefe zu Hause abgeben. Hat man bei den Schülern dann jedoch im Interview nachgehakt, so gestanden die Schüler doch ein: „Ja, manchmal habe ich es vergessen. Dann hat ihn meine Mutter am nächsten Tag gefunden. Sie musste nachfragen, ich hatte ihn in meinem Zimmer versteckt“ (S. 25 Z. 83 – 86). Für einen

²¹³ Die Lehrer wurden gefragt: „Welche Formen des Austausches zwischen Ihnen und den Eltern finden statt?“ Es ging also darum zu erfragen, welche Formen in den Schulen umgesetzt werden. Bei den Eltern wurde gefragt: „Welche Formen des Austausches würden Sie sich zwischen Ihnen und der Schule wünschen?“ Dabei war entscheidend, welche Formen des Austausches sie gerne hätten, losgelöst von dem, was die Schule tatsächlich anbietet. Da es ein großes Spektrum an schriftlichen Formen des Austausches gibt, wurden diese hier explizit aufgezeigt.

²¹⁴ Im Zusammenhang mit der Kategorie Schülerzentrierte Planung wurde genauer überprüft, was den Stellenwert des Zeugnisses für die Eltern betrifft.

anderen Schüler ist auch der Inhalt entscheidend: „Ab und zu vergesse ich es, aber [...] dann gucke ich mal, ob es wichtig ist oder wenn mir meine Mutter unterschreibt oder dann gucke ich auf das Datum, was da steht (lacht)“ (V 6 Z. 357 – 360). Auch die Lehrer haben schon bemerkt, dass das Ausgeben von Elternbriefen nicht unbedingt sicher ist hinsichtlich dessen ob die Informationen wirklich bei den Eltern ankommen: „Dass man eine Info schon lange Zeit raus gegeben hat und eine Schülerin hat dann behauptet, sie hätte die Information überhaupt nicht gekriegt und sie würde ja wahrscheinlich sowieso absichtlich kurz gehalten, damit sie überhaupt nicht alle Informationen erhalten sollte praktisch, also ganz verworren, ja. Und da denke ich auch, also man gibt Informationen raus und ich denke, wir geben sehr viel Informationen hier raus, damit die Eltern was schriftlich in der Hand haben, aber wie die Eltern das natürlich umsetzen bzw. ob sie es sich irgendwo vermerken in einen Kalender oder aufheben oder ja, also das kann man jetzt natürlich nicht auch noch überprüfen, aber es stellt sich quasi doch raus, dass nicht alle, obwohl sie informiert sind, informiert sind“ (L 14; 15; 16 Z. 1435 - 1445). Eine andere Lehrerin hatte dasselbe Problem. Sie hat sich jedoch überlegt, wie sie die Situation verändern kann: „Ich meine, ein Schüler, der hat alles, jetzt seit einem Jahr gibt er es daheim ab. Vorher hat er es immer weggeschmissen. Und ich weiß es nicht, ich sage ihm halt immer, was ich schreibe. Ich hole ihn her und sage: ‚Hör zu, ich schreibe das den Eltern auf, dass du weißt, was!‘ Ob es an dem lag, ich weiß es nicht. Jedenfalls kommt es jetzt zu Hause immer an oder er bringt es auch alles hierher mit“ (L 12 Z. 598 – 603).

Förderplan und Stoffverteilungsplan sind die vom Lehrer am wenigsten eingesetzten Mittel für den schriftlichen Austausch: „Also ich mache es jetzt nicht so, dass ich allen Eltern meinen Stoffplan oder meine Förderpläne austeile. Ich habe die Förder- und Stoffpläne immer bei den Elternabenden dabei und wenn jemand da Interesse äußert, der bekommt da die Stoff- und Förderpläne. Ich denke, also ich mache das jetzt nicht, weil ich sage, irgendwie, ja, die interessieren sich ja sowieso nicht dafür, und die kriegen das nur irgendwie, sofern sie den Wunsch äußern, sondern ich denke einfach, dass, so ein Stoffplan ist auch nicht so einfach zu lesen. Und ich weiß halt nicht, ob das unbedingt so das richtige Mittel ist, um eine Transparenz über die unterrichtliche Arbeit herzustellen“ (L 13 Z. 755 – 764). Die Eltern wünschen sich jedoch deutlich stärker als von den Lehrern angeboten, einen Förderplan. Dies betrifft insbesondere die Elternbeiräte. Hintergrund könnte sein, dass die Eltern sehen möchten, was mit ihrem Kind in der Schule gearbeitet wird.²¹⁵ Sie äußern jedoch, dass sie keinen bekommen: „Kriegen wir ja alles gar nicht“ (E. 18 Z. 1841).

Das **Mitteilungsheft** ist ein Medium innerhalb der Schule für Geistigbehinderte, welches Informationen von zu Hause an die Lehrer in der Schule vermittelt und umgekehrt. Dies wird von Eltern als auch von Lehrern innerhalb der Untersuchungsergebnisse so verwendet, wenngleich es nicht als die wichtigste Kommunikationsform erachtet wird. Für die Eltern ist dies nicht besonders auffällig, da 18 von 21 antwortenden Eltern angeben, dass ihr Kind sich verbal ausdrücken kann,

²¹⁵ Im Zusammenhang mit der Kategorie Schülerzentrierte Planung wird nochmals ausführlich auf den Stellenwert des Förderplans eingegangen.

sie also wohl davon ausgehen, dass ihr Kind sie informiert.²¹⁶ Doch ein Ehepaar, dessen Kind sich nicht verbal ausdrücken kann, beurteilt die Notwendigkeit des Mitteilungsheftchens wie folgt: *„Also wenn jetzt Urlaub oder es sind Ferien vorbei oder so, ich habe da immer mein Briefchen, wo ich so drin hinein schreibe, Panja dies oder jenes oder wenn sie sich auch mal morgens schlecht fühlt oder nicht so ist, oder, das schreibe ich dann alles da hinein auch. [...] nach jedem Jahr ist es also voll geschrieben, [...] also das ist einfach in der Tasche. [...] Praktisch das Sprachrohr ist das jetzt“* (E 13 Z. 680 - 701). Dass dies alles seine Grenzen haben kann, wird deutlich, wenn die Aussage der Lehrerin dazu heran gezogen wird: *„Die Panja, die spricht ja nicht und da wird, ein, ein Heft hin- und hergereicht. Täglich! Ich muss dazu sagen, ich habe es jetzt ein bisschen vernachlässigt, weil es ein bisschen Formen angenommen hat, wo wir sagen, das ist lächerlich. Sie braucht nicht jedes Mal reinschreiben, wenn wir der Panja die Nase zu putzen haben. So weit geht das, gell! Und da haben wir gesagt, nee, jetzt schreiben wir heute mal nichts rein. Also wir sind fähig, der die Monatshygiene zu wechseln oder zu erkennen, wann die Nase zu putzen ist, gell“* (L 10 Z. 664 – 676). Eine gewisse „Unlust“ lässt sich daraus ableiten, doch ist dies der einzige Grund, warum das Mitteilungsheft von den Lehrern nicht durchgängig eingesetzt wird?

Die Lehrer hingegen sprechen für alle Schüler. Daher erleben sie eine breiter gestreutere Verbalkompetenz bei den Schülern als die Eltern, welche nur für ihr Kind sprechen können. Aus diesem Grund müsste das Mitteilungsheft häufiger genannt werden, um den Informationsfluss zwischen Elternhaus und Schule zu gewährleisten.²¹⁷ Doch die Lehrer setzten das Mitteilungsheft meist nur, wenn überhaupt, wie folgt ein: *„Meine Schüler, die sich schlechter äußern können wie Tanja und Heike, die haben ein ‚Büchle‘, da gucke ich jeden Tag rein, für die anderen brauche ich keins“* (L 7 Z. 728 – 730). Auf die Frage, wie der Umgang mit dem Mitteilungsheft denn klappt, ergänzt die Lehrerin: *„Und bei der Tanja klappt das auch unheimlich gut, bei der Simone auch. Da schreibe ich rein: Simone braucht wieder neue Windeln oder irgend so etwas. Oder ich schreibe rein: Morgen feiern wir Geburtstag, bitte kein Frühstück mitgeben. [...] Das klappt. Nur bei der Heike dann meistens nicht, weil die Mama halt nicht reinguckt. Obwohl sie weiß, dass Heike so etwas nicht mitteilen kann. Und das regt mich auf und dann muss ich an mich den Anspruch stellen, die Korrespondenz würde nicht gut klappen! Ich meine, das kann es irgendwo nicht sein. [...] Und das habe ich ihr dann auch gesagt“* (L 7 Z. 736 – 752).

Also entsteht nicht nur innerhalb des Spektrums, welche schriftlichen Austauschformen gewünscht sind, ein Spannungsfeld, sondern bereits in Bezug auf eine schriftliche Austauschform, vor allem beim Mitteilungsheft. Daher sind u.U. Alternativen zum Mitteilungsheft gefragt. Dies könnten ein MP3-Player oder ein BigMack sein, auf welchen die Informationen jeweils drauf gesprochen werden.

216 Dass dem nicht unbedingt so ist, zeigen die Ergebnisse zum Erzählverhalten der Schüler gegenüber Eltern und Lehrer in Kapitel 10.6.2, denn nur 75% der Schüler erzählen ihren Eltern etwas von der Schule.

217 Hierbei sei nochmals auf die Ergebnisse zur Transparenz in Kapitel 10.6.2 bezüglich der Elternberatung hingewiesen.

Im Hinblick auf den Übergang in ein nachschulisches Leben ist es auch entscheidend, dass der **Schüler** in das **Gespräch zwischen Eltern und Lehrern miteinbezogen** wird. Doch die Schüler sind in diesem Punkt geteilter Meinung. Die Hälfte der befragten Schüler will an Gesprächen mit Eltern und Lehrern teilnehmen: *„Ich will doch wissen, um was es geht!“* (V 6 Z. 374). Ein anderer Schüler sieht das ganz ähnlich: *„Ich denke schon, möchte ja wissen, was abgeht“* (V 1 Z. 535). 16 Schüler möchten dies lieber nicht tun: *„Weil ich [...] Angst habe“* (S 40 Z. 244) bzw. ein anderer Schüler: *„Alles langweilig. [...] da könnte man ja einschlafen“* (V 4 Z. 377 - 379). Vier sind sich dessen noch nicht sicher.²¹⁸

Für einen Teil der Eltern ist das ganz wichtig, dass ihr Kind bei Gesprächen dabei ist: Mutter: *„Nee, also wir finden es also schon wichtig, dass solche Gespräche immer mit ihm zusammen laufen“*. Vater: *„Also, die heimlichen Gespräche gibt es nicht. Ich hätte ja jetzt eigentlich auch ihn ursprünglicher bei diesem Gespräch dabei haben wollen. Aber es ist sicherlich jetzt vieles einfacher gelaufen. Aber ich werde ihm sagen, was wir jetzt gesprochen haben“* (E 1 Z. 1239 – 1245).

Auch Lehrer sehen dies in Ansätzen so: *„Teilweise. [...] Ja, also, wenn ich jetzt, wenn ich jetzt, z. B. über also, wenn es jetzt ----, wenn ich jetzt über die Arbeitshaltung von einem Schüler sprechen möchte, dann ist es natürlich sinnvoll, wenn der Schüler dabei ist“* (L 13 Z. 510 – 515).

10.6.6 Unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten

In der Praxis gibt es häufig zu wenig zufrieden stellende **Kommunikationsmöglichkeiten und das Problem des Zusammenkommens**, um miteinander kommunizieren zu können, wie Eltern bei der Beantwortung des Fragebogens berichteten: *„Ja, [...] dass ich also eine gewisse Hemmung hatte jetzt die Lehrer, die den ganzen Tag da an der Schule sind, dann noch mal so um ein Gespräch zu bitten oder so“* (E 2 Z. 290 – 292). Haben die Eltern den Eindruck, dass sie zu wenig informiert werden bzw. Gesprächsbedarf benötigen, greifen sie schon mal zu Mitteln, wie diese ein Vater hier beschreibt: *„Ich bin dann morgens, ich geh dann, ich lade mich dann selber zum Kaffee ein. Ich sage dann ja so lachend, spaßig, ich als armer Rentner wäre froh, wenn ich noch ein Süpple krieg hier. Na, dann bin ich in der Gruppe auch drin beim Mittagessen und dann nimmst du einfach viel mit auf“* (E 1 Z. 1610 – 1613).

Ein Teil der Lehrer gibt an, *„dass die Eltern jederzeit anrufen bzw. ein Gesprächstermin vereinbaren können“* (L 6 Z. 46 - 49). Die Eltern wiederum trauen sich nicht die Lehrer von sich aus anzusprechen. Sie wollen die Lehrer nicht stören: *„Also, ich denke, das hängt auch damit zusammen, dass ich da, ich von mir aus die Lehrer nicht mehr löchere, also ich denke, ich bin einfach der Meinung, wenn der Lehrer zu Hause ist, dann braucht er auch mal sein Privatleben. Und da mag ich dann als Mutter nicht ständig auf der Matte stehen, telefonieren. Wobei die eine Lehrerin, die Frau Klein, die wohnt ja auch hier in Donaustadt, also das ist eigentlich auch sehr nett. Und die könnte ich bestimmt öfter anrufen, als ich es bisher getan habe“* (E 5 Z. 1096 – 1104). Einen anderen Weg geht eine Mutter wie folgt: *„Da habe ich mich dann schon mit der*

218 Dieses Verhalten der Schüler könnte eher problematisch sein. Ursachen dafür zeigen sich im Kapitel 10.8.2

Lehrerin mal zusammengesetzt oder ja bei einem Fest, da guckt man halt, dass man dann die Lehrer erwischt“ (E 2 Z. 379 – 381). Wenn dies nicht funktioniert, wirkt sich diese fehlende Kommunikation auf die gesamte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule aus und führt zu Unzufriedenheit, wie diese Mutter es äußert: „Vielleicht hätte ich mich da müssen mehr mit den Lehrern in Verbindung setzen“ (E 2 Z. 16 – 17). Viele Eltern haben sich durch das mangelnde Gespräch von der Schule abgewandt. Eine Mutter meinte dazu: „Ja, das waren auch die Auseinandersetzungen dann mit dem Rektor, wo ich einfach auch schon oft dagegen war und dann nicht angekommen bin. Und deshalb bin ich dann als Elternbeirätin raus“ (E 9 Z. 515 – 518). In der **Berufsschulstufe erhält die Zusammenarbeit für die meisten Eltern einen besonderen Stellenwert**. Sie wissen, dass es um die Zukunft ihres Kindes geht und an dieser wollen sie aktiv beteiligt werden. Daher suchen und fordern sie vermehrt das Gespräch: „Also, ich hätte das bestimmt schon gekonnt, also was ich jetzt auch jetzt in der Berufsschulstufenzeit auf jeden Fall machen werde. Mich da mehr, jetzt ist das halbe Jahr und dann werde ich schon noch mal dahin und gucken“ (E 2 Z. 294 - 298). Andererseits gibt es auch Eltern, welche aufgrund der unzureichenden Zusammenarbeit mit der Schule lieber den eigenen Weg für ihr Kind suchen ohne die Unterstützung der Bildungsstätte: „Der war auf der Schule und die Eltern haben alles selber in die Hand genommen“ (E 2 Z. 231 – 232). Diese Zusammenarbeit bereitet nicht selten Probleme, welche vor allem der Schüler bzw. die Schülerin zu spüren bekommen. Um diesem Dilemma zu entkommen, scheinen Elternkontakte untereinander bedeutsam zu sein. Ebenso muss der auch in den Interviews mit den Eltern allgemein festgestellte Kommunikationsbedarf der Eltern irgendwie aufgefangen werden. Allein die Schule kann dies nicht leisten. Auch aus diesem Grunde wäre ein Kontakt der Eltern untereinander wichtig. Die Schule bietet zum Teil Möglichkeiten, aber die örtliche Distanz zur Schule scheint für die Eltern ein Problem zu sein. Wie es um die Elternkontakte bestellt ist, soll das nächste Kapitel aufzeigen.

10.6.7 Elternkontakte untereinander

Als sehr hilfreich erweist sich bei der Zusammenarbeit im Übergangsfeld, dass die Eltern die Chance des Kontakts mit anderen betroffenen Eltern haben. So können sie gemeinsam überlegen, was für Möglichkeiten es für ihre Kinder gibt und sich dabei gegenseitig unterstützen: „Und dann nachher jetzt halt, wenn es um andere Dinge geht, wo man sich austauscht, da war ich jetzt froh, dass es Eltern gibt, die da schon Beziehungen haben und Rechtsanwälte kennen, die sich da auskennen und so, das finde ich schon auch hilfreich“ (E 2 Z. 1261 – 1264). Im Idealfall können sie durch eine Elterninitiative auch Arbeitsmöglichkeiten für ihre Kinder schaffen.²¹⁹

Die Loslösung von ihrem Kind und die erneute Konfrontation, ein Kind mit einer Behinderung zu haben, ist für Eltern an dieser Schnittstelle häufig schwer zu verarbeiten. Ein gegenseitiger Austausch kann hierbei hilfreich sein.

219 So z.B. in den Jahren 1987-1993 geschehen beim Stadthaushotel in Hamburg. (www.stadthaushotel.com)

Ausgehend von der Fragestellung, ob es Kontakt unter den Eltern gibt und in welcher Form, gaben von 20 befragten Eltern 14 (70%) an, dass es Elternkontakt an ihrer Schule gibt, und begrüßten diesen auch: *„Ich finde es gut, wenn man mit jemand anderem so mal über das behinderte Kind kann schwätzen. Weil mit anderen Leuten, wo keine behinderten Kinder haben, mit denen kann man nicht so drüber sprechen“* (E 3 Z. 693 – 697). Dabei treffen sich die Eltern laut den Ergebnissen je ungefähr zur Hälfte bei einem Elternstammtisch bzw. bei Informationsveranstaltungen in der Schule. Drei Eltern gaben an, dass es einen Elternkreis gibt, und drei haben privat Kontakt. Niemand trifft sich im Rahmen von Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Elternbildung, was aber auch daran liegen könnte, dass solche gar nicht angeboten werden.

Sechs Befragte (30%) äußerten, dass es keinen Kontakt zu den Eltern gibt, was eine Mutter auch mit dem Fahrdienst der Kinder begründet: *„Also so, das war meine Kritik schon immer, dass, dass von der Lehrerschaft her wenig Verständnis ist, was das für Eltern heißt, also wenn wir unsere Kinder, die werden auch alle mit dem Bus abgeholt, so haben wir ja auch gar keinen Kontakt untereinander“* (E 9 Z. 599 - 602). Fünf Eltern sind der Meinung, dass es an der großen Distanz liegt, was sich insofern bestätigt, als drei aus der SfG Gingen stammen, die das größte Einzugsgebiet hat. Zwei Elternteile bekunden kein Interesse. *„Es sind andere Krankheitsbilder teilweise. Ich habe da keine Ahnung, wie behindert die anderen Kinder sind oder wie nicht behindert und in welche Richtung das bei den anderen geht, also das ist ganz schwierig“* (E 21 Z. 479 – 481).

Unter Sonstiges nennen die Eltern noch das Problem wenig Zeit.²²⁰ Eine Mutter bringt diesen Aspekt folgendermaßen auf den Punkt: *„Da müsste einer mal sagen, wir treffen uns jetzt alle da, aber das ist heute überall so, man kriegt die Leute nicht mehr unter einen Hut. Es hat doch keiner mehr Zeit“* (E 10 Z. 635 – 638). Ebenso wird der Gesichtspunkt „Änderung der Elternschaft“²²¹ genannt, welcher in den Interviews immer wieder beklagt wird: *„Also, ich meine, mit der Resi haben wir auch ab und zu mal so Kontakt gehabt, wenn man sich gesehen hat oder so. Wir sind ja auch mal da vorbeigegangen. Aber dann ist er wieder, der Ralf, dann wieder zurückgestuft gewesen in einer anderen Klasse, dann ist das auch wieder weggeebbt. Und wo er dann wieder rein gekommen ist, da ist halt so klein wieder aufgelebt und jetzt ist er ja wieder weggegangen“* (E 3 Z. 667 – 675). Oder eine Mutter: *„In einer anderen Klasse gibt es das, aber nicht bei uns. Wir sind erst wieder neu zusammengewürfelt worden. Da gibt es keinen Kontakt untereinander“* (E 16 Z. 494 – 496).

Interessant ist, dass die Nennung, „Schule gibt keine Gelegenheit dafür“ nicht angekreuzt wird, also an der Schule selbst liegt es offenbar nicht, was auch die Sicht der Lehrer auf die Elternkontakte bestätigt. Die Schule wird von den Eltern sogar eher als Initiator gewünscht: *„Elternstammtisch, aber dann nur gefördert von der Schule. Dass die da einen ‚Schugger‘ geben, dass man sich da mal trifft“* (E 18 Z. 1075 - 1076).

Ausgehend von der Fragestellung, ob es Kontakt unter den Eltern gibt und in welcher Form, geben 13 von 16 (81,3%) befragten Lehrern an, dass Elternkontakt vorhanden ist. Eine Lehrkraft meint, es gäbe keinen Elternkontakt, zwei wissen nicht, ob es Elternkontakt in der Schule gibt. Dies scheint in diesem Zusammenhang vor allem an der SfG Schlossingen ein Problem zu sein, da zwei der befragten Lehrer nichts

220 Zeit spielt auch bei der Mitwirkungsbereitschaft der Eltern erneut eine Rolle.

221 So die Formulierung einer Mutter im Fragebogen

Konkretes zum Elternkontakt sagen können. Der Kontakt der Eltern kommt aus Sicht der Lehrer vor allem bei Elternstammtischen und Informationsveranstaltungen (je 7 von 16 Lehrern [43,8%]) zustande. Acht Lehrer nennen darüber hinaus noch schulische Veranstaltungen, insbesondere Schulfeste, private, freundschaftliche Kontakte und die offenen Hilfen. Der Elternkreis wird nur von einer Lehrkraft als Kontaktmöglichkeit gesehen. Bildungsmaßnahmen werden, wie bei den Eltern, nicht genannt.

Insgesamt ist die Sicht auf den vorhandenen Elternkontakt von Eltern und Lehrern gleich. Ein wenig anders sieht es bei den Gründen aus, warum es keinen Elternkontakt gibt. 4 der 16 befragten (25%) Lehrer meinten, dass dies am Desinteresse der Eltern liegt. Zwei Lehrer nennen den Aspekt „Schule gibt keine Gelegenheit dazu“. Dies ist besonders interessant, da Eltern dies nicht so sehen. Die räumliche Distanz wird von den Lehrern als nicht so gravierend gesehen. Nur 3 von 16 (18,75%) meinen, dies könnte ein Problem sein, wobei 5 von 6 Eltern, die keinen Elternkontakt haben, gerade dies als Hauptursache ansehen.

Kontakt unter den Eltern könnte auch dadurch entstehen, dass sich die Klassenkameraden außerhalb der Schule treffen. Dabei fällt auf, dass 22 der 40 befragten Schüler (55%), also gut die Hälfte, die Frage: „Triffst du Klassenkameraden außerhalb der Schule zum Beispiel am Nachmittag?“ positiv beantworten. Dieses Ergebnis ist insofern erfreulich, als hierin ein Potential steckt, dass Eltern sich wegen ihrer Kinder treffen und austauschen können. Es zeigt aber auch, dass die Schüler in diesem Alter wahrscheinlich zum Teil selbstständig ihren Kontakten mit Klassenkameraden nachgehen. Ein Lehrer nennt in diesem Zusammenhang auch „Telefonkontakte der Eltern untereinander“, um Schülertreffen zu organisieren. Dass Kontakte der Schüler nicht zwangsläufig zu Kontakten der Eltern untereinander führen, belegt das Zitat einer Lehrerin: *„Wenn die Schüler untereinander Kontakt haben, dann klappt der Kontakt auch - - nee eigentlich mit den Eltern dann auch nicht, dann wird einfach mal gesagt: ‚Kann Ihr Sohn mal bei uns übernachten?‘ Also darauf bezieht sich das dann, aber dass da große Kontakte bestehen – eigentlich weniger“* (L 3 Z. 89 – 92).

Eine gute Möglichkeit sich zu engagieren und in Kontakt mit anderen Eltern zu kommen, ist der **Förderverein**. Insbesondere für die Belange der Vorbereitung auf ein nachschulisches Leben könnte er hilfreich sein.

Auf die Frage „Gibt es einen Förderverein?“ wissen 17 von 20 befragte Eltern um einen Förderverein, ein Elternpaar nicht und zwei verneinen, dabei handelt es sich um Eltern aus der SfG Bergheim. Von den Befragten, die den Förderverein kennen, gaben 16 eine Antwort auf die Frage der Rolle des Vereins für den Übergang in die Berufswelt: Sieben Befragte sehen keine Rolle des Vereins, vier bejahen und fünf Befragte wissen nicht genau. Interessant dabei ist, dass es innerhalb der einzelnen Schulen zu konträren Aussagen kommt, d.h., die einen Eltern bejahen den Zusammenhang mit dem Übergang in die Berufswelt, indem eine Mutter zum Beispiel sagt: *„Ja, spielt er auf jeden Fall. Die Rolle spielt er insofern, also unterstützen tut er die Schule in ideellen Dingen, dass man einfach die Veranstaltungen der Schule unterstützt oder die Aktionen der Schule unterstützt und in finanzieller Hinsicht natürlich. Denn es gibt viele Dinge, die der Schulträger nicht leisten kann und da springt dann der Förderverein ein. Und das nicht wenig, also wir haben einiges ausgegeben, wir unterstützen die ganzen AGs, die hier jetzt in den Berufsschulstufen laufen, finanziell und das ist nicht*

unerheblich“ (E 14 Z. 526 – 533). Hingegen sprechen ihm Eltern ganz andere Aufgaben zu, z. B. eine Mutter aus der gleichen Schule: *„Der Förderverein veranstaltet ja den Basar“* (E 12 Z. 429). Diesbezüglich scheint keine ausreichende Transparenz innerhalb der einzelnen Schulen zu bestehen, was der Förderverein tatsächlich an einer Schule leistet. Insgesamt kann festgestellt werden, dass aus Sicht der Eltern der Förderverein im Moment noch keine durchgängige Hilfe für den Übergang ins nachschulische Leben darstellt.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Lehrer, so geben 14 von 16 Lehrern an, einen Förderverein zu haben. Ein Kollege ist sich unsicher und einer verneint dies. Dies sind die beiden befragten Lehrer aus der SfG Bergheim, welche im übrigen schon sehr lange an dieser Schule sind.

Die Rolle, welcher der Förderverein für den Übergang spielen soll, ist an den einzelnen Schulen unterschiedlich. Für die SfG Oberdorf und die SfG Schlossingen spielt der Förderverein eine Rolle beim Übergang. Die Lehrer der SfG Unterbach sind einstimmig der Meinung, dass der Förderverein keine Rolle spielt. An den SfGs Hinterstadt und Gingen sind sich die Lehrer nicht einig, ob der Förderverein eine Rolle beim Übergang in das Berufsleben spielt, was den Eltern im Übrigen nicht anders ergeht, wie die Aussagen von E 12 und E 14 oben gezeigt haben. Die SfG Bergheim hat keinen Förderverein.

10.6.8 Mitwirkung der Eltern

Aktive Mitarbeit der Eltern im Förderverein bietet die **Möglichkeit, an der Schulgestaltung und Schulkonzeption mitzuwirken** und im Hinblick auf die nachschulische Perspektive aktiv zu werden, wie das vorherige Kapitel zeigte, aber auch das folgende Zitat belegt: *„Und das ist gesponsert von dem Förderverein der SfG Schlossingen. Und da bin ich der Kassenwart. Und da haben wir uns vom Vorstand mit Lehrern zusammengesetzt und haben dann diese Firma jetzt gegründet. Die ist jetzt seit dem 1. Mai am Laufen. Und das ist eine Integrationsfirma für – behinderte Jugendliche, um die ins Berufsleben rein zu bringen“* (E 18 Z. 204 – 212). Wie sieht es jedoch mit der Mitwirkungsbereitschaft der Eltern insgesamt aus? In welchen Bereichen sind Eltern bereit sich einzubringen? Zu bedenken ist an dieser Stelle, dass die befragten Eltern sicherlich eher zu den Engagierteren zu zählen sind, da sie für ein Interview bereit waren.

Die **Bereitschaft zur Mitarbeit** ist bei den Eltern eher gering ausgeprägt. Auf die Frage: „Würden Sie gerne in der Schule auch außerhalb des Elternbeirats und der Schulkonferenz mitarbeiten, sehen sich 50% (sieben Befragte ‚nein‘, acht Befragte ‚ja‘, einer ‚weiß nicht‘ (N = 16) dazu bereit.²²² Die, welche nicht bereit sind, geben meist Zeitgründe, vor allem Berufstätigkeit an: *„Ich kann und ich will mich auch [...] nicht so sehr engagieren, einfach für mich ein Zeitproblem, weil ich berufstätig bin“* (E 5 Z. 149 – 151). Oder: *„Vielleicht schon, aber uns fehlt irgendwie die Zeit, es fehlt da irgendwie die Zeit“* (E 13 Z. 468 – 469).

²²² BREITENBACH und EBERT erzielten ebenso einen geringen Wert (22%) für die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit (1998, S. 46).

Interessant ist, dass die Eltern, welche dem Arbeitermilieu angehören, nicht mitwirken wollen. Diese Befragten antworteten mit „weiß nicht“ bzw. verneinten. Damit soll keineswegs die mangelnde Mitwirkung dieser Gruppe aus ihrer milieuspezifischen Zugehörigkeit erklärt werden. Es spielen einige Faktoren auch wechselseitig eine Rolle, beispielsweise erschwerte Kommunikation aufgrund von Missverständnissen. Ebenso zeigen Eltern, welche keine Elternbeiräte sind, auch kein großes Interesse in weiteren Bereichen mitzuarbeiten. D.h., 6 der 8 Eltern, welche nicht Elternbeiräte sind, wollen auch nicht mitwirken, was folgende Aussage noch unterstreicht: „Also ich würde schon aktiv mitarbeiten hier. [...] Im Moment tue ich es aber nicht, nee. Ich bin ja nicht Elternvertreterin oder so, also von daher im Moment überhaupt nicht“ (E 21 Z. 631 – 635).

Bei den Lehrern hingegen sehen 15 von 16 Befragten eine Notwendigkeit der Mitwirkung. Eltern wie Lehrer, welche die Mitwirkung in der Schule befürworten, zeigten folgendes Antwortverhalten:

Mitwirkungsmöglichkeiten

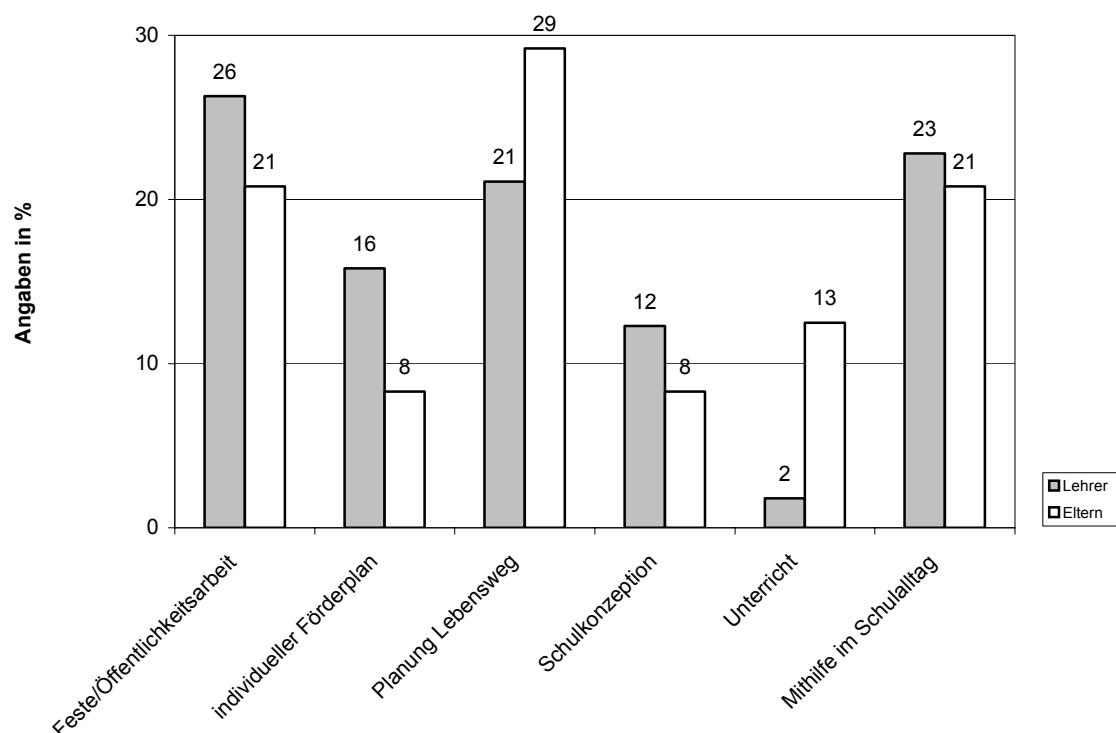


Abbildung 41: Mitwirkungsmöglichkeiten

Lehrer: N= 15, Summe der Antworten = 57, Eltern: N= 9, Summe der Antworten = 24

Als Hauptaufgabe der Mitwirkung sehen die Eltern mit Abstand die **Planung des individuellen Lebensweges nach der Schule**.²²³ Hingegen setzen die Lehrer den Schwerpunkt der Mitwirkung der Eltern insbesondere auf die Feste und in den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, sowie dicht gefolgt von der Vorstellung der Mithilfe im Schulalltag.

Auffällig ist, dass die Lehrer im Gegensatz zu den Eltern deutlich mehr die Notwendigkeit sehen, dass die Eltern bei der individuellen Förderplanung mitwirken. Dies verwundert insbesondere deshalb, weil den Eltern doch die Planung des Lebensweges am wichtigsten ist und sie auch in diese einbezogen werden möchten, wie 18 von 19 Eltern auf die Frage: „Möchten Sie gerne in die Zukunftsplanung ihres Kindes in der Schule mit einbezogen werden?“ aussagen. Hier scheint den Eltern wohl der Zusammenhang von „individuellem Förderplan“ und „Planung des Lebensweges“ nicht schlüssig, sonst würde das Ergebnis m. E. anders aussehen. Auch möchten dies alle Eltern gemeinsam mit ihrem Kind tun, wie sie auf die Frage „Wünschen Sie, dass der Beruf ihres Kindes gemeinsam mit Ihnen und ihrem Kind geplant wird?“ antworten. Es ist zu vermuten, dass innerhalb der qualitativen Auswertung sich eine Antwort auf den Diskurs von individueller Förderplanung und Zukunftsplanung finden lässt (siehe dazu Kap. 10.8).

Des Weiteren ist interessant, dass die Eltern gerne **am Unterricht mitwirken** möchten, die Lehrer dies aber, wie Abbildung 41 zeigt, eher weniger gerne hätten. Sie gestehen ihnen aber eine Mitwirkung bei der Gestaltung der Schulkonzeption zu. Diese Tatsache könnte dann von Vorteil sein, wenn es darum geht, Inhalte insbesondere für die Konzeption der Berufsschulstufe festzulegen. Näheres wird sich in der qualitativen Auswertung zeigen.

10.6.9 Rolle des Elternbeirats

An dieser Stelle soll nochmals die Rolle des Elternbeirats besonders hervorgehoben werden, da sich bei der Auswertung interessante Ergebnisse gezeigt haben. Zu betonen ist an dieser Stelle aber auch, dass alle Elternbeiräte ursprünglich einmal nur Eltern bzw. eben „Nicht-Elternbeiräte“ waren und somit eigentlich für alle die Ergebnisse der Nicht-Elternbeiräte gelten würden.

14 von 22 Familien sind bzw. waren zum Zeitpunkt des Interviews im Elternbeirat tätig, davon zehn Mütter und sechs Väter. Dabei sind die Hälfte der Elternbeiräte Akademiker und ein gutes Drittel geht einem Beruf ohne Hochschulbildung nach. Lediglich zwei Väter (Arbeiter mit Berufsausbildung) sind bzw. waren Elternbeiräte, einer davon 9 Jahre (E 11) und einer 2 Jahre (E 3). Die zeitliche Dauer im Elternbeirat wurde innerhalb der gesamten Auswertung nicht berücksichtigt, sondern nur festgestellt, ob das Merkmal vorliegt oder nicht. Für die Auswertung der Ergebnisse, vor allem hinsichtlich der Lernfelder in Kapitel 10.10 ist m. E. auch wichtig zu wissen,

223 Vielleicht wäre diese Antwort der Eltern nicht so ausgeprägt, wenn der Fragebogen zu Beginn des Interviews ausgegeben worden wäre. So ist ihnen eventuell erst im Laufe des Interviews bewusst geworden, wie wichtig die Planung des Lebensweges für ihr Kind eigentlich ist.

dass die Elternbeiräte ihre Kinder durchschnittlich als stärker behindert einschätzen als dies die Nicht-Elternbeiräte tun.²²⁴

Innerhalb der quantitativen Auswertung, den Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte, **zeigen die Elternbeiräte gegenüber den Nicht-Elternbeiräten gegensätzliches Antwortverhalten**, insbesondere dann, wenn man mögliche Antworten zu Faktoren zusammenfasst. Die Gruppe der Eltern spaltet sich auffällig²²⁵. Es betrifft insbesondere die Themen Zufriedenheit mit der Schule für Geistigbehinderte, Zusammenarbeit, Formen und Teilnehmer des Austauschs, sowie die Mitwirkung der Eltern. Ebenso soll an dieser Stelle bereits auf die gewünschten Lerninhalte hingewiesen werden, welche in Kap. 10.10 noch vertieft werden.

- **Zufriedenheit mit der Schule für Geistigbehinderte**

Von den 13 Eltern, welche sehr zufrieden sind mit der Schule, sind 9 Elternbeiräte, d.h. also, dass 75% der Elternbeiräte sehr zufrieden mit der Schule sind. Bei den Nicht-Elternbeiräte sind aber auch immerhin 4 von 6 Eltern (66,7%) sehr zufrieden mit der Schule.

- **Zusammenarbeit mit der Schule**

Die Zusammenarbeit wird von allen Eltern, egal ob Elternbeirat oder Nicht-Elternbeirat als sinnvoll und hilfreich erlebt, jedoch zeigen sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus bei den Elternbeiräten und Nicht-Elternbeiräten deutliche Unterschiede. 2/3 aller Eltern, die mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden sind, sind Elternbeiräte. Die Nicht-Elternbeiräte schätzen die Zusammenarbeit mehrheitlich als gut ein (4 von 7 Eltern)²²⁶.

Somit wird aufgrund dieser beiden Ergebnisse ersichtlich, dass sich Elternbeiräte und Nicht-Elternbeiräte deutlich unterscheiden. Die Elternbeiräte sind mit der Schule und der Zusammenarbeit mehrheitlich sehr zufrieden. Hingegen die Nicht-Elternbeiräte zwar auch leicht mehrheitlich mit der Schule sehr zufrieden sind, aber die Zufriedenheit hinsichtlich Zusammenarbeit mehrheitlich nur als gut einschätzen.

- **Gewünschte Formen des Austausches**

Hierbei fällt auf, dass die Elternbeiräte insgesamt deutlich stärker die vorgegebenen Kategorien (vgl. Kap. 10.6.5) wünschen (bis zu 71,4%), als dies die Nicht-Elternbeiräte tun (bis zu 50%). Beide Parteien wünschen sich Einzelgespräche. Die Elternbeiräte wünschen sich darüber hinaus noch Elternabende, Telefonate und schriftliche Formen des Austausches, vor allem Elternbriefe, während die Nicht-Elternbeiräte sich Hausbesuche wünschen und schriftliche Formen des Austausches eher ablehnen (5 von 8 Eltern).

224 Belegt man die drei Einschätzungskategorien der Eltern mit Werten, so wird erheblich 3, mittel 2 und gering 1 zugeordnet. Die Einschätzungen der Eltern werden jeweils bewertet und zusammengezählt. Anschließend wird der Wert durch die abgegebenen Einschätzungen geteilt. So ergibt sich bei den Elternbeiräten ein Wert von 2,15 und bei den Nicht-Elternbeiräten ein Wert von 1,87.

225 Dies wurde bereits innerhalb der Kapitel 10.6.5 – 10.6.6 und 10.6.9 immer wieder aufgezeigt und es soll an dieser Stelle nochmals zusammenfassend darauf hingewiesen werden.

226 Vgl. hierzu auch Abbildung 37

- **Mitwirkung der Eltern**

Die Bereitschaft der Eltern, welche nicht dem Elternbeirat angehören, beträgt nur 25% (2 von 8 Eltern).

- **Gewünschte Lernfelder**

Innerhalb der gewünschten Lernfelder (vgl. dazu auch Kap. 10.10) äußern die Elternbeiräte deutlich bestimmte Wünsche (bis zu 12 von 13 Angaben der Elternbeiräte), während die Nicht-Elternbeiräte ihr Antwortverhalten eher breit streuen und dabei unspezifisch bleiben (durchschnittlich 4 von 8 Angaben der Nicht-Elternbeiräte). Nimmt man in jeder Gruppe die häufigsten Nennungen über 50%, so ergibt sich ein unterschiedliches Bild, was die gewünschten Lerninhalte betrifft: Einig sind sich die Eltern über die **Notwendigkeit von „Betriebspraktika“**. Allerdings benennen dann die Elternbeiräte als weitere gewünschte Lerninhalte die **Lernfelder „Arbeit“, „Vermittlung Lebenspraxis“ und „Kulturtechniken“** (Lesen, Schreiben, Rechnen). Hingegen favorisieren die Nicht-Elternbeiräte die **Lernfelder „Wohnen“ und „Partnerschaft/Sexualität“**. Somit ergibt sich m. E. hier ein Spannungsfeld zwischen einer Berufsorientierung bei den Elternbeiräten und einer Lebensorientierung bei den Nicht-Elternbeiräten. Dies zeigt sich nochmals deutlich bei dem **Lernfeld „Freizeit“**. Gerade mal 3 von 14 Elternbeiräten (21,4%) halten dies nötig zu thematisieren, während 50% der Nicht-Elternbeiräte wünschen, dass Freizeit im Unterricht behandelt wird.

Jedoch innerhalb der qualitativen Ergebnisse, wenn es um das eigene Kind und seine Zukunft direkt geht, lassen sich im Vergleich der Häufigkeiten, also wie oft ein Thema von der interviewten Person genannt wird, keine Unterschiede bzw. Auffälligkeiten zwischen diesen beiden Gruppen festmachen. **Es fällt allerdings auf, dass es den Elternbeiräten in den Interviews schwer fällt, zwischen ihrer Rolle als Mutter bzw. Vater und der Rolle des Elternbeirats genau zu trennen.** Sie äußern sich dann innerhalb der Interviews mehrfach kritisch über die anderen Eltern²²⁷. Dies wird dann deutlich in Aussagen wie: *„Die anderen Eltern. Es gibt wie überall Leute, die sich engagieren und die, die sich engagieren, die sind dann mehr oder weniger auch zufrieden mit der Schule. Und die, die sich nicht engagieren, die können dann ganz schnell sagen, die Sauna ist nicht richtig geheizt, darum komme ich nicht ins Schwitzen. Dass sie selber was tun müssen, dass sie ins Schwitzen kommen, dass sich etwas bewegt, da denken sie nicht dran. Und ich nenne jetzt keine Namen, ich habe mich gerade heute morgen noch mal mit meiner Frau über drei Eltern unterhalten, ja, die eigentlich von der Stellung her, von dem, wo sie vorher waren, ja, und wo sie noch sind, viel mehr bringen könnten“* (E 1 Z. 842 - 852). Es können auch konkrete Vorwürfe an die Eltern gemacht werden, wie sie folgender Vater äußert: *„Wenn die Eltern immer nicht auf die Lehrer zugehen, warum sollen dann immer die Lehrer auf die Eltern zugehen“* (E 3 Z. 920 – 921)? Mütter bzw. Väter, welche nicht Erfahrungen als Elternbeirat gesammelt haben, sprechen innerhalb ihres Interviews genauso über die anderen Eltern, aber nicht in der gleichen Härte, sondern eher auf einer gleichberechtigten Ebene, wie folgendes Zitat zeigt: *„Ja, das wäre sicherlich wünschenswert. Also auch im Interesse anderer Eltern, deren Kinder eben nicht so*

227 Ob sie sich hinter den Aussagen selbst verstecken, mag hier nur vermutet werden.

mitteilsam sind, wie in unserem Fall“ (E 17 Z. 164 - 165). Die vertraute Ebene bleibt, wenngleich die Eltern nicht die gleichen Interessen für ihr Kind haben: „Ich denke, so Eltern mit Kindern so, die, sprich auf den freien Arbeitsmarkt gehen könnten, da hat man dann bestimmt noch mehr, oder ist vielleicht auch nicht ganz so zufrieden mit manchen Sachen, sprich, Werkstufe oder so, aber durch das, dass die Petra von der Behinderung her und was so mit ihr gemacht wird und so das ganze, also, da muss ich sagen, sind wir wirklich sehr zufrieden“ (E 13 Z. 729 - 734).

Dieses Kapitel zeigte bisher Unterschiede bei der Einschätzung von Elternbeiräten und Nicht-Elternbeiräten auf.

Doch erleben die Lehrer auch diesen Unterschied in der Zusammenarbeit mit Eltern und deren Einstellung zum Unterricht, wenn es sich um einen Elternbeirat oder um einen Nicht-Elternbeirat handelt? Hätte dies konzeptionelle Konsequenzen für die Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien?

Innerhalb der Lehrerinterviews gibt es nur vier Aussagen zu den Elternbeiräten. Hierbei wird betont, dass es sich um **engagierte Eltern** handelt: *„Anteilig sind immer wieder welche dabei, die sehr engagiert sind, die sich sehr gut auskennen, gerade jetzt auch Förderverein, Elternbeirat, Elternbeiratsvorsitzende, und so weiter. Ja, sehr kompetente Leute“ (L 8 Z. 73 – 75).* Es wird auch sehr deutlich, dass die **Elternbeiräte von den Lehrern geschätzt** werden und deren Mitwirkung für wichtig erachtet wird: *„Also grundsätzlich denke ich, ist es schon richtig, dass die Eltern als Betroffene da mitdenken und mit überlegen und wir haben ja auch im Moment Schulhausneubau und da gibt es auch so eine Kommission, da ist auch wieder eine Mutter mit dabei als Vertreterin der Elternschaft. Also ich denke, es ist schon sinnvoll, dass in so Gremien Eltern auch eingebunden sind. Oder in der Schulentwicklungsgruppe, wo es drum geht Schulentwicklung weiter voranzutreiben, ist auch eine Mutter dabei, also finde ich positiv und denke ich, hat seine Berechtigung (L 14; 15; 16 Z. 978 – 988).* Bei näherem Betrachten fällt den Lehrern dann jedoch auf, dass es **immer wieder die gleichen Eltern** sind, die sich engagieren und mit denen sie es als Lehrer zu tun haben: *„Zur Schulfestgestaltung. Also da tritt dann, aber das sind eigentlich mehr auch die Elternbeiratsvorsitzende und so, wobei die dann auch meistens wieder eine Funktion irgendwie im Förderkreis haben, also das sind dann oft auch so Multirolleninhaber (lacht)“ (L 14; 15; 16 Z. 826 - 829).*

Ein kleiner Ausschnitt aus dem Gruppeninterview der Lehrer verdeutlicht das eben Gesagte nochmals:

L 1: *„Immer die gleiche, ja.“*

L 2: *„Ich wollte gerade auch sagen, das klingt fast, als wenn es gerade die Mutter ist, ist halt auch wieder die Elternbeiratsvorsitzende, die auch sicher Klassenelternsprecherin gewesen in dem Jahr ist, also.“*

L 3: *„Es ist dann oft so, wie du es gesagt hast, die sind Multifunktion oder wie hast du es gesagt?“*

L 1: *„Einige wenige. Wirklich, die kann man an der Hand abzählen, denke ich, wer hier über Jahre sich intensiv beteiligt“ (L 14; 15; 16 Z. 992 – 1001).*

Wenn man somit sieht, wie die Lehrer ihre Elternbeiratsvorsitzenden schätzen, sie auch diese als die einzig Aktiven im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Schule sehen, scheint es schwierig zu sein, diese nicht auch gegenüber den anderen Eltern zu bevorzugen bzw. auch nur deren Meinung zu berücksichtigen. Da auch die Elternbeiratsvorsitzenden an sich ein negativeres Bild der restlichen Elternschaft zeichnen, ist es schnell möglich, dass es zu einer Kluft zwischen Lehrern und Elternbeiräten auf der einen Seite und Nicht-Elternbeiräten auf der anderen Seite kommen kann. Hinsichtlich der gewünschten Lerninhalte hat dies dann zur Konsequenz, dass von den Lehrern Themen vertieft werden, die aber die gesamte Elternschaft ganz anders wünschen würde.

Eine andere Möglichkeit wäre, dass die Lehrer von den Nicht-Elternbeiräten dasselbe erwarten wie von den Elternbeiräten bzw. die Meinung der Elternbeiräte auf die Nicht-Elternbeiräte übertragen. Dies kann jedoch ein Trugschluss sein, wie die quantitativen Ergebnisse aus den Fragebögen insgesamt gezeigt haben. Ebenso könnte dies auch Indiz dafür sein, dass das in Kapitel 6.2.4 vorgestellte Programm der Elternmentoren nicht erfolgreich sein kann, da es die Mehrzahl der Eltern nicht trifft. Es werden sich dazu die engagierten, teilweise ehemaligen Elternbeiräte melden, welche eben nicht die allgemeine Elternschaft widerspiegeln. Die Elternstiftung wünscht dies auch ausdrücklich.

10.6.10 Fazit der Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte

Insgesamt wird deutlich, dass die Eltern an der Zukunft ihres Kindes beteiligt werden wollen und dies auch gemeinsam mit dem Lehrer angehen wollen. Dies bestätigt sich innerhalb der Fragebogenauswertung mehrfach.

- Die Eltern erleben sich in ihrer Rolle mehrheitlich aktiv und kooperativ.
- Die „Mitwirkung bei der Lebensplanung“ steht bei den Eltern mit deutlichem Abstand zu der nächsten Kategorie an erster Stelle (vgl. Abb. 41).
- Die Lehrer suchen den Kontakt zu den Eltern bei verschiedenen Gelegenheiten, wo er leichter entsteht z.B. bei Schulfesten, innerhalb informeller Gespräche, bei Telefonaten. Eltern wünschen Formen, welche verlässlich sind und auf welche sie sich vorbereiten können, wie dies im Rahmen eines Einzelgesprächs möglich ist. Wenn nun bedacht wird, dass Eltern sehr neugierig auf Informationen zu Fördermöglichkeiten sind, so scheint es für die Eltern von Interesse auch so genannte erweiterte Formen von Zusammenarbeit wie etwa Elternsprechtage oder gemeinsame Aktionen zu wählen. Innerhalb der Schule sind solche Formen noch wenig bekannt und es gilt auch nicht als gesichert, ob Eltern bzw. Lehrer dies überhaupt für gut befänden. Zwei Begründungen, warum Eltern dies als sinnvoll ansehen würden, wäre der Faktor Zeit, denn Eltern geben immer wieder an, wenig Zeit zu haben. Außerdem ist ein Grund das Interesse der Eltern an einem verlässlichen, länger andauernden Kontakt. Dies zeigt sich schon darin, dass sie sich einen Elternsprechtage wünschen, wie er sich an Regelschulen mittlerweile mehrheitlich etabliert hat (vgl. Abb. 39).

- Des Weiteren wird dies ersichtlich bei der Frage, was für Voraussetzungen die Zusammenarbeit braucht. Eltern denken, dass sie gemeinsam auf den Schüler bezogene Voraussetzungen benötigen, welche das gemeinsame Angehen von Problemen sowie die Umsetzung von Anregungen und Wünschen beinhaltet (vgl. Abb. 33).
- Bei den Vorstellungen zur Zusammenarbeit mit der Schule zeigt sich erneut, dass die Information über die Entwicklung und weitere Fördermöglichkeiten von den Eltern am meisten gewünscht wird (vgl. Abb. 38).

Allerdings sind in diesem Zusammenhang auch Schwierigkeiten zu sehen. Elternbeiräte stellen in den quantitativen Untersuchungsergebnissen mehrfach eine konträre Gruppe dar, wie das vorherige Kapitel zeigte, repräsentieren aber aufgrund ihres Amtes die Elternschaft. Ebenso besteht die Problematik des Entstehens von unzureichenden Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Eltern und Lehrern aus der Sicht der Eltern. Das Aufeinander-Zugehen ist für manche Eltern schwierig (vgl. Kap. 10.6.2). Dies wird jedoch häufig nicht sichtbar, so dass daraus ein Spannungsfeld entstehen kann, da die Lehrer sich vermutlich eher an den Elternbeiräten orientieren. Deshalb sollten in der Zusammenarbeit stets alle Eltern angesprochen werden.

Insgesamt sind die Eltern sehr an der Entwicklung ihres Kindes und dessen Lebensweg interessiert. Was sie jedoch von den Lehrern zu erwarten haben, stellt sich etwas anders dar, da die Lehrer eher ein traditionelles Bild der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus präsentieren.

- Die Lehrer erleben die gesamte Elternschaft durchaus unterschiedlich, sowohl was deren Rolle betrifft als auch wie sie die Eltern in der Zusammenarbeit wahrnehmen. Es zeigt sich für sie ein heterogenes Bild von aktiven, aber auch passiven Eltern, von bestimmenden wie auch kooperativen Eltern; Eltern werden von den Lehrern in der Zusammenarbeit zwar zum Großteil gut bis sehr gut erlebt, es gibt aber durchaus auch Eltern, die sich an der Zusammenarbeit schlecht bis sehr schlecht beteiligen.
- Die Lehrer erwarten von den Eltern Mitwirkung, insbesondere bei Schulfesten und Mithilfe im Schulalltag.
- Des Weiteren informieren die Lehrer über den Unterricht, sind aber nur wenig bereit, sich in diesen hineinreden zu lassen, indem sie zum Beispiel Anregungen von Eltern umsetzen oder die Eltern zu weiteren Fördermöglichkeiten anregen. Das Ergebnis ihres Unterrichts fassen sie dann im Zeugnis zusammen.
- Austausch mit den Eltern findet im Rahmen von Einzelgesprächen, gerne auch in Form von individuellen Gesprächen oder beim Hausbesuch statt.

Aus obigen Aussagen über die Lehrer lassen sich keine nennenswerten Zusammenhänge erkennen bezüglich der Frage, ob die Lehrer beispielsweise eigene Kinder haben oder in der Funktion als Klassenlehrer stehen.

Die Schüler sind von zentraler Bedeutung bei einer Zusammenarbeit von Familie und Schule für Geistigbehinderte. Sie stellen die Brücke zwischen Elternhaus und Schule dar. Dies ist bei der Zusammenarbeit zu bedenken. Die Ergebnisse ergeben zusammengefasst folgendes Bild:

- Nicht alle Schüler berichten dem Lehrer und vor allem den Eltern von dem, was sie am jeweiligen anderen Ort der Erziehung erleben.
- Gut die Hälfte aller Schüler möchte an den Gesprächen zwischen Eltern und Lehrern teilnehmen.
- Elternbriefe werden von den Schülern meistens zu Hause abgegeben.
- Hausaufgaben als ein Mittel zur Transparenz zwischen Elternhaus und Schule werden von den Schülern nur zur Hälfte gewünscht und sind auch rechtlich gesehen an einer Ganztageschule eigentlich nicht erlaubt.
- Nicht alle Schüler finden ihren Lehrer gut bzw. vertragen sich mit ihm, was im Übrigen auch Normalität an anderen Schularten ist. Dies kann dann auch Folgen für die Zusammenarbeit von Familie und Schule für Geistigbehinderte haben.

Zusammenfassend zeigt sich dieses Ungleichgewicht bei den Vorstellungen von Eltern und Lehrern zur Zusammenarbeit, unter Einbeziehung der Ergebnisse der Schüler, in den Werten der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Elternhaus/Schule wieder. Nur 44,4% aller Eltern sind mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden, obwohl der Großteil der Eltern und Schüler mit der Schule an sich sehr zufrieden ist. Die Spannungsfelder vor allem hinsichtlich des Austausches und der Information über das Kind innerhalb eines verlässlichen Rahmens müssen ernst genommen und ggfs. reduziert werden. Die Schüler sind dabei weitgehend einzubeziehen, aber für eine Verbesserung der Zusammenarbeit nicht zu benutzen.

Der Kontakt zwischen Eltern ist zwar etwas, dass die Schule initiieren kann, hat aber mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Familien weniger zu tun. Erfreulicherweise gibt es größtenteils Kontakt unter den Eltern auch durch den Förderverein. Dadurch können sich Eltern gegenseitig stärken, gemeinsam etwas gegen die Unzufriedenheit in der Zusammenarbeit zu tun. Dies ist gerade auch für den Übergang und die Planung eines nachschulischen Lebens sehr hilfreich. Allerdings birgt dieser Ansatz auch die Gefahr, dass durch die bestehenden Elternkontakte neue Spannungsfelder entstehen.

Betrachtet man die Ergebnisse auf dem Hintergrund der einzelnen Schulen, so zeichnen sich erste Tendenzen ab. Deutlich wird dabei, dass jede Schule ihr ureigenes Profil hat, wenngleich sie alle dasselbe Ziel verfolgen. So wird die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule sehr unterschiedlich erlebt, auch was die Informationen über die einzelnen Angebote betrifft.

Im Folgenden sollen nun die Bedingungen und Vorstellungen der Zusammenarbeit von Familie und Schule für Geistigbehinderte im Übergangsfeld auf dem Hintergrund der allgemeinen Situation anhand der Kategorien

- Behinderung – Verarbeitung – Ablösung
- Schülerzentrierte Planung
- Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen
- Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption

näher betrachtet werden, denn unter diesen Bedingungen findet die Planung für ein nachschulisches Leben statt.

10.7 Behinderung – Verarbeitung – Ablösung²²⁸

Um einem Jugendlichen mit geistiger Behinderung zugestehen zu können, dass er über seine Zukunft selbst entscheiden darf und auch kann, scheint es wichtig ihm den nötigen Respekt entgegenzubringen, d.h. ihn auch mit seiner Behinderung zu akzeptieren bzw. das „Behindert sein“ von ihm anzunehmen und ihm gleichzeitig eine Chance zu geben sich abzulösen, wenn es an der Zeit ist. Dass dabei Eltern und Lehrer eine nicht unwesentliche Rolle spielen, ist nicht von der Hand zu weisen.

Damit für alle drei Gruppen (Eltern, Lehrer und Schüler) mögliche Wege ersichtlich werden, wurde die Kategorie zuerst allgemein und dann anhand der drei Unterkategorien Behinderung, Verarbeitung und Ablösung näher untersucht.²²⁹

Innerhalb der Interviews lässt sich bei den Lehrern, was die Wichtigkeit dieser Kategorie Behinderung – Verarbeitung – Ablösung (**BVA**) betrifft, in den Aussagen weder hinsichtlich des Geschlechts der Lehrkräfte noch hinsichtlich des Alters eine Tendenz feststellen. Auch die Dienstjahre bzw. die Anzahl der Jahre in der Berufsschulstufe ergeben nichts Auffälliges.

Bei den Eltern zeigt sich jedoch ein differenzierteres Bild, denn es gibt immer wieder Auffälligkeiten, was diese **Kategorie** anbelangt. Sie ist im Vergleich zu den Lehrern **den Eltern deutlich wichtiger** im Gespräch (5,6 Aussagen im Durchschnitt pro Lehrerinterview und 9,0 Aussagen im Durchschnitt pro Elterninterview). Besonders auffällig ist dabei die SfG Bergheim. Diese Eltern thematisieren die Kategorie BVA fast 4mal häufiger als die Lehrer. Die Eltern der SfGs Oberdorf und Unterbach tun dies doppelt so häufig wie ihre Lehrer.

Interessanterweise thematisieren Eltern dieses Thema häufiger, wenn sie ihr Kind als gering oder erheblich behindert einschätzen.²³⁰ Ebenso wird die Kategorie BVA deutlich mehr angesprochen, wenn die Eltern das Gespräch alleine führen. Konkret bedeutet dies: Werden nur die Interviews, welche mit einer Mutter geführt wurden, genommen,

228 Die Begriffe „Ablösung“ und „Loslösung“ werden als Synonyme gebraucht.

229 Aus auswertungstechnischen Gründen wird die Unterkategorie „Ablösung“ der Unterkategorie „Verarbeitung“ vorangestellt.

230 Die Eltern sollten in ihrem Fragebogen angeben, wie stark behindert sie ihr Kind erleben. Dabei standen ihnen die Antwortmöglichkeiten „gering“, „mittelgradig“ und „erheblich“ zur Verfügung. Der Autorin ist durchaus die Brisanz der Frage bewusst, gleichwohl ergaben sich dadurch mehrfach interessante Ergebnisse, aus welchen sich machbare Konsequenzen ableiten lassen.

so liegt der Durchschnitt bei 13,7 Aussagen (9 Mütter) bzw. den Vater dann sind es 14. Aussagen. Wenn beide (Vater und Mutter) am Interview teilgenommen haben, liegt der Durchschnitt bei 6,7. Damit wird deutlich, dass sich ein Elternteil alleine eher traut etwas zu diesem Thema zu sagen und Gefühle diesbezüglich zu äußern. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass es in der Schule Gesprächskreise geben könnte, in dem Mütter und Väter sich getrennt über das Thema austauschen können. Ebenso ist denkbar, dass Elternpaare voreinander nicht zugeben wollen, welche Schwierigkeiten sie eigentlich mit diesem Thema (noch) haben.

Hinter dem stärkeren Thematisieren dieser Kategorie durch die Eltern scheint die deutlich sichtbare Problematik mit der Behinderung des Kindes, das Hadern darum, das Nicht-Wissen, warum, wie es überhaupt zu dieser Behinderung kam, zu liegen.

Das Thema Behinderung - Verarbeitung - Ablösung gliedert sich in genau diese drei Unterkategorien, welche auch so in der Auswertung der Interviewtranskripte gefunden werden konnten:

- Die Unterkategorie Behinderung befasst sich mit der Thematisierung und Auseinandersetzung mit Behinderung, womit in den Interviews auch das Thema der Beschulung eng verknüpft wurde. Ein weiteres Thema zeigte sich noch in der Frage des Zutrauens, was eng mit der Unterkategorie Ablösung bzw. Loslösung korreliert.
- Die Unterkategorie Ablösung ergab eine starke Auseinandersetzung aller drei Systeme (Eltern, Lehrer und Schüler) mit dem Thema. Wie kann dies geschehen? Was fällt daran schwer? Was muss dafür getan werden? Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es? Dabei spielt das Thema „Schulverlängerung“ und somit das räumliche Loslassen (vgl. MILLER 1997) eine wichtige Rolle.
- Die Unterkategorie Verarbeitung untersucht, inwieweit das Thema „Ein Kind mit Behinderung zu haben“ noch existent ist. Die Frage „Warum?“ ist dabei zentral, gefolgt von einer inneren Suche (vgl. MILLER 1997). Was jedoch für die Eltern gilt, ist auch auf die Schüler zu übertragen, denn auch sie verarbeiten, dass sie anders sind.

In den folgenden Kapiteln werden die Unterkategorien jeweils genauer vorgestellt und näher ausgeführt.

10.7.1 Behinderung

Die Behinderung des Jugendlichen wird von Eltern, Lehrern und den Jugendlichen selbst recht unterschiedlich gesehen. Besonders deutlich wird dies bei der **Einschätzung der Behinderung**, was die Eltern betrifft, und die Auseinandersetzung mit dem Anderssein, was die Jugendlichen betrifft. Beide „Probleme“ werden jedoch so von den Lehrern nicht immer wahrgenommen bzw. sie sehen nur bedingt Handlungsbedarf. Doch nun die Ergebnisse im Einzelnen:

Die Lehrer äußern, dass ihre Schüler sich häufig nicht als behindert ansehen. *„Wenn man die befragt, seid ihr behindert? Nö! Sind alle nicht alle nicht behindert. Ja, warum besuchst du die Unterbach-Schule, was ist denn das für eine Schule? Eine Behindertenschule. Ja und warum gehst du dahin? Ich bin nicht behindert, da ist der Thomas, der ist behindert. Also so, so eine ganz starke Ambivalenz in der Selbstwahrnehmung. Sie erspüren, da ist etwas, und sie wissen auch genau, ja, ich kann nicht so gut schreiben, kommt dann. Ich habe Schwierigkeiten im Schreiben. Dann macht man es an so Äußerlichkeiten fest.“* (L 14; 15; 16 Z. 1763 – 1773). Gerade das **Thema „Beschulung“** wird von den Lehrern in den Interviews immer wieder angesprochen (14 von 90 Aussagen bzw. zu 15,5%), da dieses Thema eng mit der Sicht der Schüler auf ihre Behinderung einhergeht, wie obiger Interviewausschnitt aufzeigt und der folgende nochmals aus einem anderen Blickwinkel bestätigt: *„Ich kann es nicht einschätzen, inwieweit wie sie sich sehen, aber frühere Schüler, die haben das schon gesagt, sie sind behindert. Ja. Und sie können das nicht so gut und das nicht. Und ein Schüler, der war ganz extrem mal. Der hat dann im Bus, wenn sie ihn gefragt haben, wo, in welche Schule er fährt, der hat dann gesagt: „Ich fahre in die (...)schule.“ Punkt. Also, der hat das dann einfach für sich so gelöst, gell?“* (L 12 Z. 865 – 873). Insbesondere für so genannte „Grenzfallschüler“ bzw. Schüler, welche von der Förderschule kommen, scheinen aus Sicht der Lehrer die Jugendlichen die Schule für Geistigbehinderte als ungeeignet zu halten, da sie sich mit ihr nicht identifizieren können. *„Aber dennoch, eigentlich besuchen sie ja, gehören sie hier ja nicht her und so, also da springen sie dann sehr und das ist auch so was, was ich jetzt ganz speziell bei diesen Schülern, diesen Grenzfallschülern so feststelle“* (L 14; 15; 16 Z. 1775 - 1777). Dass es auch anders verlaufen kann, beschreibt ein Schüler aus Bergheim: *„Aber ich mag meine Schule. Darum, da, wo ich früher war, da fand ich es nicht so toll, weil da wurde ich öfter gehänselt und so. Und ich kann es nicht leiden, wenn man mich hänselt“* (V 3 Z. 68 – 71). Hierbei ist zu beachten, dass bei diesem Schüler das William Beuren Syndrom vorliegt und er u.U. aufgrund seines äußeren Erscheinungsbildes gehänselt wird. Die so genannten Grenzfallschüler unterscheiden sich optisch nicht von Förderschülern. Aber genau die ehemaligen Förderschüler scheinen sich an dem **Schulnamen** sehr zu stören:

„S 3: ‚Förderschule (.....) aber Schule für Geistigbehinderte, da denkt man ja gleich „geistig behindert“‘.

F: ‚Ja. Genau. Und das gefällt dir dann nicht. Wie hättest du gerne, dass die Schule heißt?‘

S 3: ‚Nee, keine Ahnung.‘

F: ‚Hast du dir noch nicht überlegt?‘

S 3: ‚Nein (.....) ich war ja früher auf der (.....) Schule. (.....) Und da haben wir die immer so gefragt und so. Und dann war das eher ein Glücksfall, dass ich da auf die Schule gekommen bin (.....). Also, der Rolf und der Benny sind mit Sicherheit mehr behindert als ich, wie, wie, ich sag mal andere Schwierigkeiten und Behinderungen sind fast das gleiche.‘

F: ‚Ja, ja. Mhm (im Sinne von “aha”). Und dann würdest du diese lieber als „Schule für Schwierigkeiten“ bezeichnen?‘

S 3: „Ja, irgendwie, was weiß ich, aber kein Name. Aber ich, mir gefällt das Wort einfach nicht: Behinderung. Früher, wo ich auf die Schule gegangen bin, ich bin jetzt fünf/sechs Jahre hier auf der Schule und das erste Jahr (.....) Aber jetzt schon ewig lang (.....) hab ich mich dann aufgeregt. Nicht wegen dem, aber ich finde einfach den Namen „Behinderte“ scheiße.

F: „Mhm, mhm (im Sinne von „aha“). Ja, du siehst, da gibt es einfach einen Unterschied. Da gibt es welche, die sind schwerer behindert als du und da findest du, da passt's oder? Bei so, sag ich mal, jetzt Eurer Stefanie?“

S 3: „Schon, aber ich sag jetzt mal, aber kann man nicht sagen, ach, ich weiß auch nicht, wie ich mich äußern soll!“

F: „Nee, du machst das doch gut.“

S 3: „Nee, wenn man halt, - hach – ja, die sind halt behindert, ja, aber ein anderer Name dafür. Ein anderer Name halt. Aber ich weiß keinen anderen Namen“ (V 1 Z. 678 – 714).

In diesem Zusammenhang schlagen die Lehrer für diese Schüler eine Zwischenstufe oder Ähnliches vor. „Also ich würde eigentlich sagen, da muss ich auch für die Schüler sprechen, alle Schüler, die von der Förderschule herkommen, denen würde ich wünschen in eine Zwischenstufe oder Zwischenschule zu gehen. Weil, es sind nur ganz wenige, die es so akzeptieren hierher zu kommen“ (L 2 Z. 603 – 607). Diese Vermutung der Lehrerin kann von Seiten der Eltern bestätigt werden. Sie thematisieren die Beschulung ihres Kindes innerhalb von neun Aussagen indem sie zum Beispiel wie folgt berichten: „So dass ich mir manchmal gewünscht hätte, dass es noch eine Schule gäbe zwischen der G- und K-Schule und der Förderschule. Also diese Form hätte mir noch mehr gebracht“ (E 14 Z. 784 - 786).

Ähnlich schwer fällt es aus Sicht der Lehrer den Eltern die Schule für Geistigbehinderte zu akzeptieren: „Also ich hab schon Eltern, auch in den Mittelstufen oder Unterstufen mal gehabt, die haben sich wohl schon geschämt, dass ihr Kind hier an der Schule ist, aber ich glaub, das lässt im oder hat im Laufe der Zeit nachgelassen, dass sie gesehen haben, es ist hier zufrieden und das ist richtig aufgehoben“ (L 6 Z. 465 – 468). Besonders schwer fällt es Eltern, wenn ihr Kind auf die Schule für Geistigbehinderte wechseln muss: „Ja und das ist uns damals sehr, sehr schwer gefallen, wie wir das erste Mal die SfG Schlossingen gesehen haben, [...] Da haben die uns ja alle davon abgeraten. Die haben uns alle abgeraten, weil das ja nun der unterste Schritt ist, oder, ja. [...] Das ist die letzte Stufe, ja, so muss man es sehen. Aber mir ist lieber oder uns ist lieber, wenn der Junge pfeifend von der Schule kommt und hat kein Druck, keinen Stress mehr. [...] Dann kann man auch wieder frei sein für Lernen, wenn man nämlich diesen Druck und dieses nicht hat. Und das haben wir dann auch gemerkt“ (E 18 Z. 541 – 552).

Dies bestätigt auch aus Schüler-Sicht das bereits erwähnte Ergebnis. 19 von 35 Schülern (47,5%) finden es gut, dass es eine Schule für Behinderte gibt. Eine Schülerin betont jedoch:

Julia: „Ich bin nicht behindert! Ich habe Lern-, weißt du, -schwierigkeiten, aber ich bin nicht ganz [...]“

F: „Glaubst du, dass du nicht behindert bist“?

Julia: „Nein, schon behindert, aber ich habe bloß Lernschwierigkeiten, sonst nichts“ (S 16 Z. 281 – 285).

Ein Schüler konkretisiert dies dann wie folgt: „Ich bin nur gekommen wegen Rechnen, Deutsch und Schreiben“ (V 6 Z. 47).

Das Meinungsbild über das Behindert-Sein ist gleichermaßen negativ besetzt. Eine **Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung** ist ein ausdrückliches Thema der Jugendlichen. Sie haben eine starke Ambivalenz in der Selbstwahrnehmung und finden immer noch einen Mitschüler, der tatsächlich behindert ist. Sie selbst berichten fast durchgängig über Lernschwierigkeiten. Aber auch dass sie unter ihrer Situation der Behinderung leiden, wie eine Mutter über ihren Sohn berichtet: „Ich denke, heute ist es schon schwer, denke ich, für ihn, weil er auch sagt, gell, es ist nicht schön behindert zu sein“ (E 2 Z. 660 - 661). Woher kommt diese Einstellung bzw. negative Vorstellung bei den Jugendlichen? Gleich zweierlei Gründe scheinen m. E. hierbei eine Rolle zu spielen. Einerseits wird das Thema „Behinderung“ nur wenig und ganz am Rande von den meisten Schulen thematisiert. Eine Lehrerin gesteht: „In der Klasse habe ich es jetzt noch nicht. Ich denke, wir werden, wenn wir die Lebensplanung machen und Arbeit, WfbM, dann drauf kommen“ (L 12 Z. 860 - 863). Andererseits ist bei vielen Eltern das Thema „behindertes Kind“ nach wie vor schwierig. Das Annehmen der Behinderung kann zu einem lebenslangen Prozess werden, wie eine Mutter eindrücklich schildert: „Weil es ist nun einfach klar, dass ich mich als Eltern von einem behinderten Kind, ich werde nie damit fertig oder ich bin immer damit fertig, also das wird immer ein Prozess sein, wo ich mich auseinandersetzen muss damit“ (E 9 Z. 692 – 695). Daher ist es leicht verständlich, dass es den Eltern schwer fällt, sich mit ihrem Kind über dessen Behinderung auseinanderzusetzen. Ist dies deshalb ein Auftrag an die Schule?

Es ist nicht das Ziel sich als Jugendlicher als behindert zu finden, sondern die Auseinandersetzung mit seiner Behinderung ist wichtig. Dabei muss das Thema sensibel angegangen werden. Das Nicht-Wissen um die eigene Behinderung muss daher nicht negativ sein

Mütter begrüßen diese Vorgehensweise, da dies so an der SfG Hinterstadt ihrer Meinung nach durchgeführt wurde: „Weil das auch ein Unterrichtsthema war, was sie für Möglichkeiten haben, wo sie halt auch grobe Bereiche und wo halt auch direkt gesagt wurde, dass sie also durch eine Behinderung halt nicht alle Möglichkeiten haben“ (E 6; 7; 8 Z. 126 - 129).

Die fehlende Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung insbesondere auf Eltern- und Schülerseite mag sich auch darin zeigen, dass **Eltern ihren Kindern weniger zutrauen**, wie auch ein Lehrer beschreibt: „Da habe ich dann auch klar die Erfahrung gemacht, dass ich den Schülern einfach mehr zutraue als die Eltern. [...] Ich denke, so das, also die Schüler sind hier an der Schule einfach in einem anderen

System, also das System Familie ist wesentlich enger und wesentlich behüteter als das System Schule. Und ---- ja, also ich merke das schon auch an oder ich beobachte das schon an einigen Schülern. Vor allem an einer Schülerin, die --, die hier eine relativ große Selbstständigkeit zeigt und auch relativ große Entscheidungsspielräume hat, die sie zu Hause in einem sehr engen Rahmen also erlebt, also in einem sehr engem Rahmen und hat sehr wenig Entscheidungsspielräume einfach. Also, sie, sie zeigt sich hier in einer Art und Weise, ja die sie zu Hause einfach nicht, also das geht einfach nicht“ (L 13 Z. 454 – 470). Deshalb fordert eine Lehrerin: „Ich denke, [...], dass man bestimmte Dinge dem Kind zutrauen muss. Und, und eben nicht so gluckenhaft drüber arg, drüber wachen kann, was passiert. Man muss da bereit sein, dem Kind Selbstständigkeit zuzutrauen oder dem jungen Menschen“ (L 14; 15; 16 Z. 1270 – 1276).

Eine Mutter bestätigt diese Aussage, denn auch sie hat Probleme ihrem Sohn etwas zuzutrauen: „Die [Klassenkameradin] geht alleine einkaufen, was ich jetzt dem Jonas z.B. einfach nicht so zutraue. [...] Ich weiß nicht, habe ich da (lacht) die Schwierigkeit oder bin, das schon ein bisschen, weil er, also orientieren kann er sich gut“ (E 2 Z. 212 - 216). Ein Vater bringt die Vermutung des Lehrers deutlich auf den Punkt: „Man traut ja den Kindern viel zu wenig zu! [...] Als Eltern, das ist generell das Problem [...] Aber es ist generell, dass Eltern generell unheimlich Muffesausen, egal jetzt was für ein Kind unterwegs ist“ (E 4 Z. 794 - 801).

Doch woher kommt dieses mangelnde Zutrauen in ihre Kinder mit Behinderung bei den Eltern? Eine mögliche Ursache könnte in der Sicht auf die Behinderung ihres Kindes liegen. Sie beschreiben ihre Kinder teilweise als sehr stark eingeschränkt und abhängig von ihnen.²³¹ Es fällt ihnen schwer die tatsächlichen Kompetenzen ihres Kindes mit Behinderung zu erkennen. So wird die Behinderung auch zur Belastung: „Es belastet schon, weil es ist halt ein gestörter Umgang mit uns. Manchmal geht es wunderbar, da ist Sarah ganz großartig, verständig, macht, was sie soll, räumt ihr Zimmer auf und und und. Und dann wieder blickt sie es überhaupt nicht, blickt sie wirklich gar nichts. Und das macht mich dann natürlich aggressiv“ (E 21 Z. 749 - 753). Aufgrund dieser Aussage ist es verständlich, dass es der Mutter schwer fällt ihre Tochter richtig einzuschätzen.

10.7.2 Ablösung

Andererseits hat „Zutrauen“ auch viel mit „Loslösung“ bzw. „Ablösung“²³² zu tun. Vielleicht fällt es den Eltern einfach schwer ihrem Kind etwas zuzutrauen und es damit loszulassen. Gerade, wenn es um das „mobil werden“ der Jugendlichen mit Behinderung geht, wird dies immer wieder sehr deutlich. Als besonders schwierig erweist sich die Ablösung, wenn es um das Thema Mobilität, also **räumliche Ablösung**, geht, insbesondere wenn angedacht wird, dass der Schüler selbstständig wohin fährt. „Als es darum ging, dass der Jannis selbstständig mit dem Zug nach Gingen fahren darf, da habe ich zu meinem Mann gesagt: ‚Das unterschreibe ich

231 10 von 17 antwortenden Eltern geben im Fragebogen an, dass ihr Kind nach stark von ihnen abhängig sei.

232 Die Wörter „Loslösung“ und „Ablösung“ werden im Text als Synonyme begriffen.

nicht.“ (E 14 Z. 1067 - 1068), so eine Mutter. Eine Lehrerin bestätigt die Sicht der Mutter: „Bei einer Schülerin, [...] als man bei der angebahnt hat, selber zu fahren – und ich war eigentlich davon überzeugt und wir eigentlich alle, dass die das packt und da waren die Ängste bei den Eltern brutal“ (L 12 Z. 18 – 21). Sehr ambivalent zeigt sich dies im Fall Jonas. Der Mutter ist die Loslösung bzw. Ablösung für beiderlei Seiten sehr wichtig, aber sie traut ihm nicht zu, sich ohne Aufsicht zu bewegen: „Ich würde das dem Jonas schon gönnen, dass er sich auch bewegt, aber ich habe halt selber schon miterlebt, wie er mir fast ins Auto gerannt ist“ (E 2 Z. 904 - 906). Gleichzeitig äußert sie: „Aber ich sehe das jetzt einfach so von Bekannten und wenn ich das sehe, wie die lang ihre Kinder, ja eigentlich Erwachsenen, zu Hause halten, dann irgendwann kommt das dann so plötzlich und dann ist das für beide Teile oft sehr negativ.[...] Und das möchte ich natürlich vermeiden“ (E 2 Z. 1078 - 1083). Der Mutter von Jonas ist dieses Dilemma durchaus bewusst, denn sie äußert Gesprächsbedarf mit den Lehrern: „Da müsste man mal [ein Gespräch führen] [...] Ja, doch, gerade wenn es jetzt nachher in den Bereich geht zum Selbstständig-Werden oder zum Loslösen“ (E 2 Z. 1048 - 1051). Dieser Gesprächsbedarf wird ebenso, insbesondere von Lehrern der SfG Hinterstadt, für nötig befunden: „Also wir sprechen mit den Eltern natürlich auch, wir laden sie auch ein und sie machen sich auch Gedanken: ‚Kann meine Tochter, will ich überhaupt, dass meine Tochter auszieht? Was will ich überhaupt für meine Tochter, meinen Sohn, dass es ihnen gut geht und nicht mir‘“ (L 4 Z. 433 - 437)? Bei den Gesprächen hat die Kollegin festgestellt, dass: „Grad das Loslassen, das ist bei vielen ein großes Problem. [...] Sie hören sich das schon an und manche merken auch, dass sie schwer loslassen können, und geben es dann auch zu, was ich ja schon mal sehr gut finde, denn wenn sie es schon mal verinnerlicht haben, dann können sie wahrscheinlich auch besser umgehen und machen sich noch mal ein paar mehr Gedanken denn da drüber auch“ (L 3 Z. 480 - 488). Hierbei geht es dann nicht mehr nur noch um das räumliche Loslassen, sondern vor allem auch um ein „**gefühlsmäßiges Loslassen**“. Dieses „schwere Loslassen“ umschreibt eine Lehrerin mit den Worten: „Sie [haben], glaube ich, selber ein bisschen Angst, was kommt“ (L 12 Z. 431 – 432). Dies führt sie näher aus, indem sie sagt: „Für die Eltern ist es oft genommen, denke ich, mit, das schwerste das Abnabeln von der Schule“ (L 12 Z. 407 – 408). Sie unterstreicht ihre Aussage mit einer Äußerung einer Mutter, die sie wie folgt zitiert: „Ja, hier weiß ich, dass das alles ganz toll ist und sie lagern sie auf dem Keil und sie setzen sie oder stellen sie dann ins Stehbrett. Und sie kennen Laura jetzt und wie ist das nachher?“ (L 12 Z. 436 – 439). Eine Mutter bestärkt dies noch, indem sie von ihrem Sohn berichtet: „Wenn man ihn fragt, was ist besser, Schule oder Werkstatt, dann Schule. [...] Also, er sagt immer so. Ich habe ihn gefragt, wie war das jetzt mit der Werkstatt? ‚Mama, Schule besser!‘“ (E 11 Z. 126 – 129).

Nicht selten würden deshalb die Eltern versuchen die **Schulzeit** ihres Kindes zu **verlängern**, wird so von den Lehrerinnen der SfG Unterbach behauptet: „So Schulzeitverlängerungen kennen wir auch von Eltern, die, denke ich, ja wo das dann einfach kaschiert wird, dieses ‚wir können irgendwie hier die Beziehung nicht aufgeben und wir wissen jetzt, hier ist das Kind gut aufgehoben, hier wissen wir, was uns erwartet, der nächste Schritt sind wir unsicher, wir lassen ihn lieber noch mal ein Jahr verlängern.‘ Also so Verlängerungsanträge gibt es eigentlich sehr viele so an der Schule, denke ich. Was sicher auch mit dieser Loslösungsgeschichte, also das denke ich auch, dass das so ist“ (L 14; 15; 16 Z. 1252 – 1262). Dies wird von den Lehrern

nicht immer gut geheißen, vor allem da es für den Loslösungsprozess nicht wirklich etwas bringt: „Bei uns ist es ja vielleicht eher so, dass man manchmal zuviel verlängert. [Der Loslösungsprozess] verschiebt sich immer noch um ein Jahr“ (L 12 Z. 390 - 394). Interessant ist, dass die Eltern die Schulverlängerung in den Interviews nicht erwähnen und somit auch nicht in Zusammenhang mit Loslösungsproblemen bringen.

Statt der erwähnten Gespräche setzen die Lehrerinnen der SfG Unterbach eher auf ihre Berufsschulstufenkonzeption, indem sie durch **Aktionen** den Loslösungsprozess der Eltern aktiv ankurbeln: „Also ich denke auch, dass diese Aktionen, [...] einfach dafür da sind, dass Eltern auch schon so ein bisschen abgleichen können, was kann mein Kind eigentlich, und ich denke, da kommt ja dann auch viel raus an Erfahrung, wo man dann Eltern, ohne dass man sie groß überzeugen muss, also die Sache spricht für sich und überzeugt die Eltern in der Sache und sie sehen dann einfach, ‚oh Gott, ruft jetzt mein Kind jeden Tag an und hat Heimweh oder kann es sich eigentlich auch wirklich schon ganz gut abnabeln‘. Und ich denke, bei solchen Dingen lernen oder ist der Lerneffekt eigentlich viel größer als wenn man so viel spricht oder zu einem Gespräch ruft, weil die Eltern einfach da gute Erfahrungen gewinnen können, die sie sonst nicht könnten. Insofern denke ich, sind das wirklich gute Unterstützungsmaßnahmen, um sein Kind mal aus einem anderen Blickwinkel betrachten zu können, losgelöst vom elterlichen, vom Elternhaus“ (L 14; 15; 16 Z. 1105 - 1118). Dass diese Vorgehensweise nicht allzu leicht erscheint, belegt das Zitat einer Lehrerin: „Das spielt bei jedem Schullandheimaufenthalt eine Rolle, bei jedem (lacht). Da hab ich also viele Eltern, bis ich die dazu bring‘, dass die ihre Kinder das erste Mal ins Schullandheim mitlassen, das dauert auch in der Werkstufe noch“ (L 6 Z 411 - 413).

Ein Lehrer vermutet, dass die **Eltern Ängste** haben, welche sich aber mit der Zeit legen: „Also die Ängste sind eher am Anfang da, bevor man so in der Entstehungsphase, nachher wenn es mal eine gewisse Zeit läuft. Ja, dann ist es o.k.“ (L 8 Z. 245 - 248). Er konkretisiert dies, wenn es um Ablösung hinsichtlich des Berufes oder des Wohnens geht, dahin gehend: „Diese Skepsis ist schon da. Ja, wird das denn klappen und ja. Aber es ist oftmals, man muss sie ermutigen den Schritt zu wagen. Dass man das Praktikum anlaufen lässt. Und dann sind sie oft selten überrascht, wie gut das läuft, weil die Praktika schon so auf die Schüler und Schülerinnen zugeschnitten sind, dass es doch sehr gut passt. Natürlich hat man auch einmal einen Reinfall, ist klar, [...] aber das muss man probieren. Und die Eltern sind bereit“ (L 8 Z. 215 - 224). Wichtig, meint eine Lehrerin, seien die Erfahrungen, welche die Eltern machen: „Es kommt auf die Erfahrungen drauf an, die sie während der, während die Schüler schon Praktika gemacht haben in der Berufsschulstufe. [...] Wenn die Schüler positiv eingestellt sind, wenn es denen gefällt, haben die Eltern auch weniger Probleme“ (L 7 Z. 150 - 156). Doch nicht allen Eltern gelingt in diesem Prozess die Ablösung. So berichtet ein Lehrer: „Immer wieder kommt es vor, dass der Werdegang von dem Schüler der Entwicklung durch das Nichtloslassen auch hängt.“ (L 2 Z. 164 - 165). Dies passiert nach Aussagen der Lehrerin an der SfG Unterbach nicht, da die Schule bereits am Ende der Hauptstufe entscheidet, welcher Schüler Chancen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt haben könnte und wer nicht und den Eltern dabei deutlich signalisiert, was das für sie und ihr Kind bedeutet: „Ich meine, vielleicht ist es so, wenn man sich für das Modell hier entscheidet, dass man ohnehin dann schon diesen

Loslösungsaspekt schon etwas für sich bearbeitet hat, denke ich“ (L 14; 15; 16 Z. 1266 – 1268).

Dieser Zusammenhang wird von den Eltern in den Interviews nicht berichtet. Sie erwähnen die Berufsschulstufenkonzeption nicht als Hilfe bei der Loslösung von ihrem Kind. Zumindest treffen sie diesbezüglich keine Aussage. Sie kritisieren jedoch das Vorgehen der SfG Unterbach.²³³

Insgesamt fällt in den Gesprächen der Lehrer auf, dass sie in den Interviews zu 51,1% (46 von 90 Aussagen) das **Thema Loslösung, Ablösung** ansprechen und dieses auch als **eines der größten Probleme** sehen. *„Und ich denke auch, dass die Eltern mit nachvollziehen müssen, dass ihre Schüler, ihre Kinder eigentlich erwachsen werden. Das sehe ich sowieso als Hauptproblem in der Werkstufe bei vielen Schülern“ (L 12 Z. 10 – 13).* Ein Lehrer konkretisiert dies mit einem Beispiel: *„Und ich hatte, ich hab auch so das Gefühl, dass er auch ein bisschen Angst hatte vor, ja davor, dass, dass, dass sie einfach zu selbstständig wird. Er hat einfach als Vater auch Probleme gehabt, ja, also ich denke, es waren auch so Loslösungsprobleme, so ein bisschen. [...] Also schon so ein bisschen Schwierigkeiten gehabt, dass, also einfach zu sehen, dass, ja, dass sie sich jetzt einfach wirklich noch mal weiterentwickelt und auch selbstständiger wird“ (L 13 Z. 407 – 414).* Aus diesem Grunde fordert ein anderer Lehrer, dass Eltern ihre Einstellung verändern müssen: *„Ihre Einstellung zur Schule verändern und die Einstellung auch zum Kind verändern, also das Kind erwachsen lassen werden, so diese Einstellung, ihm auch mal was zutrauen“ (L 4 Z. 405 – 407).* Eine Lehrerin bringt das ganze Problem auf einen Punkt: *„Die müssen schon noch ziemlich viel lernen, in dem Bereich, ihre Kinder los zu lassen“ (L 5 Z. 931 – 932).* Vielen Eltern ist dies auch zumindest instinktiv klar, aber es fällt ihnen trotzdem schwer, wie dies auch eine Lehrerin erkannt hat: *„Vom Kopf her war klar die Loslösung, aber vom Gefühl her“ (L 12 Z. 455 – 456).* An späterer Stelle ergänzt sie: *„Wie es ja dann auch viele Eltern sagen. ‚Ja eigentlich können wir ja jetzt bald nicht mehr‘, aber so ganz loslassen können sie auch nicht“ (L 12 Z. 976 – 978).*

Überraschend ist dabei, dass das **Thema Loslösung** innerhalb des Interviews zur Zusammenarbeit im beruflichen Übergang **bei den Eltern eine weniger wichtige Rolle spielt als bei den Lehrern**. Lediglich 41 von 199 Aussagen (20,6%) behandeln dieses Thema. Vielleicht liegt es daran, dass für die Eltern das Thema „Ablösung/Loslösung schon abgeklärt ist, wie für eine Mutter, für die das Thema „Loslösung“ schon seit Jahren Projekt ist: *„Das ist eigentlich schon seit Jahren meine Intention, dass ich sage, sie muss in die Ferien gehen, sie muss raus, sie muss auch zu Hause, sie muss sich selbstständig anziehen, sie muss sich fertig machen. [...] Also insofern nabele ich sie also seit Jahren eigentlich auch ab“ (E 5 Z. 373 - 380).* An späterer Stelle führt sie dies genauer aus: *„Es wird sicherlich ein Problem werden. Aber, das ist ja seit Jahren eigentlich meine Absicht, Ulrike rauszulösen, damit sie so gut, wie sie kann, selbstständig wird. Der Max wird auch flügge und das wird genauso schwierig. Also, insofern, am meisten wird es Ulrike leid tun, wenn sie dann (lacht) nicht mehr so diese bequeme Häuslichkeit hat, ne. Also, das wird ihr sicherlich am schwersten fallen, aber [...] das passiert ja auch nicht von heute auf morgen. Also, in*

233 Weiteres zur Berufsschulstufenkonzeption findet sich in Kapitel 10.10. Lernfelder - Unterricht - Berufsschulstufenkonzeption

der Situation da, da begleitet man sie ja und sagt nicht, du bleibst jetzt hier und ich komme in drei Wochen wieder. [...] Denn da weiß ich, da würde sie wahrscheinlich erst mal einen Schock kriegen. Ne, also da ist sie zu sensibel, so etwas kann ich, so etwas könnte ich nicht mit ihr machen. Aber hinfahren und ihr das erklären, das zeigen und Kontakt aufnehmen. [...] Sie ist mittlerweile auch alt genug“ (E 5 Z. 675 - 699). Eine andere Mutter fasst die vorherige Aussage knapp zusammen, indem sie sagt: „Nee, ist für mich überhaupt nicht schwierig, weil ich denke, das ist ein normaler Prozess und auch solche Kinder und Jugendliche haben ihren, haben einen Anspruch auf das eigene Leben“ (E 14 Z. 1014 - 1016).

Doch innerhalb der Aussagen zu diesem Thema sind diese Mütter fast so etwas „wie ein Fels in der Brandung“, denn die Eltern äußern eher Probleme beim Loslösen: „Ich versuche das noch von mir zu weisen, weil ich es mir einfach sehr schwierig vorstelle. Also die Loslösung von hier wird wahrscheinlich noch lange nicht stattfinden. Also so lange wir das eben ermöglichen können, was man ja auch nie weiß, werden wir ihn sicherlich bei uns behalten. Denn ich täte mich einfach schwer damit, weil ich ihn ja kenne, ihn irgendwo zu lassen, wo niemand ihn immer wieder anschuckt“ (E 17 Z. 215 - 225). Die Loslösungsproblematik scheint geprägt von der Angst nicht zu wissen, was die Zukunft bringt. Ähnlich sieht dies auch eine Mutter: „Obwohl ich weiß, man weiß, es geht ihr gut und alles, aber trotzdem ist es schon komisch, aber ich denke, ich lasse einfach schlecht los. [...] Aber ich denke, es ist besser so, als anders herum, oder“ (E 13 Z. 745 – 749)?

In einem Dialog zwischen einer Mutter und einem Vater wird deutlich, dass den Eltern durchaus bewusst ist, dass sie ihr **Kind loslassen müssen**, dies aber **kein einfacher Prozess** zu sein scheint:

M: „Das sieht man dann, aber das wird - - immer so, für meinen Mann ist das schwieriger wie für mich. Also, ich kann da eher, eher ihn loslassen und ihm den Raum geben, wie er, weil ich sehe es halt auf Dauer, auf Dauer kann das nicht gehen. [...] Wir werden auch älter.“

V: „Und er braucht ja jemanden, [...] Er kann ja nicht, sagen wir mal lesen. Wissen wir nicht, kann er das lesen. Er kennt es halt von, weil das immer wieder auftaucht. [...] Und er braucht halt jemanden, der ihn versorgt, Schriftliches und, und, und, wie das dann alles einmal läuft“ (E 11 Z. 239 – 255).

Trotzdem haben die Eltern aber den Wunsch, dass ihr Kind selbstständig wird und sie ihr Kind loslassen können: „Wenn sie den Sprung machen würde, dass sie wirklich selbstständig durchs Leben gehen könnte, dass sie uns nicht braucht. [...] Also das ist uns schon wichtig. [...] Jetzt im Moment könnte ich mir es noch nicht vorstellen, dass sie weggeht“ (E 10 Z. 505 – 514). Wird der Druck allerdings groß, dann können sich Eltern doch von ihrem Kind lösen: „Also ich bin froh, wenn Sarah auszieht zu Hause. Weil sie muss, zu Hause klappt das überhaupt nicht mehr, das haben die auch in Hinterstadt sofort gesehen, sie war jetzt in Hinterstadt wieder zur Durchuntersuchung, und der Professor, der hat mir gesagt, sie muss also, sie müsste dringendst zu Hause raus, weil wir in ein Geflecht reinverstrickt sind, was also nicht gut ist. Und da warte ich halt drauf, dass sie irgendwann wirklich einmal ins betreute Wohnen gehen könnte“ (E 21 Z. 102 - 112). Diese Erfahrung bestätigt auch ein Lehrer: „Ein einziger Schüler, der war mein Vorschlag, von meiner Seite, dass er doch ins Heim soll. Weil die Mutter da

absolut überfordert war mit dem Kind und der ist jetzt auch seit einem halben Jahr in einem Heim. [...] Irgendwo habe ich das Gefühl gehabt, sie will mir zeigen, ich mag doch meinen Sohn und der bleibt zu Hause, ich habe aber hintenrum gemerkt, dass sie einfach fix und fertig ist. Und im letzten halben Jahr ist es dann eskaliert, hat sie dann oft angerufen, hat geweint und ich kann nicht mehr, ich will nicht mehr“ (L 9 Z. 208 – 223).

Am einfachsten ginge das Loslösen, so eine Mutter, wenn das Kind den Wunsch selber äußert: *„Ich würde jetzt ihm auch nicht sagen, so du musst aber gehen, also [...] es muss schon, sollte schon, würde mir leichter fallen, wenn es von ihm aus käme“ (E 2 Z. 1090 – 1094).* Ähnlich schildert dies eine andere Mutter: *„Das wäre mir also das wichtigste, dass sie einfach sagt, Mensch, ich bin jetzt 18, ich will jetzt auch so sein wie andere und ich muss das einfach schaffen und von sich aus selber“ (E 10 Z. 1176 – 1178).*

Doch wie sieht es eigentlich bei den **Jugendlichen mit geistiger Behinderung** mit der Vorstellung aus, die **Schule zu verlassen**?

Über zwei Drittel (27 von 40 befragten Schülern) kreuzen bei der Frage: „Wie findest du es, dass du bald die Schule verlassen darfst? ☺ ☹ ☹“ einen lachenden Emotikon an. Bei dieser Einschätzung spielt das Alter bzw. das Geschlecht keine Rolle. Allerdings fällt auf, dass 4 der 13 Schüler welche es nicht gut finden, bald die Schule zu verlassen, auch Arbeiten und Geld verdienen nicht gut finden.²³⁴ Ebenso treffen sie sich gerne mit den Klassenkameraden außerhalb der Schule (8 von 13) und 12 von 13 kommen gut mit den Lehrern aus. Es scheint für diese Gruppe keine wirklichen Gründe zu geben die Schule verlassen zu wollen. Sie scheinen sich wohl zu fühlen und noch gar nicht daran denken zu wollen, dass sie eines Tages die Schule verlassen müssen. Eine Schülerin, welche kurz vor der Schulentlassung steht, formuliert dies sehr treffend: *„Ich muss mir die Schule abgewöhnen und in den Beruf eingewöhnen. Ich treffe keine Lehrer mehr, die waren immer so nett zu mir“ (S 25 Z. 94 - 95).*

Bei einem Teil der Schüler, welcher sich freut die Schule verlassen zu dürfen spielt das **Auskommen mit den Lehrern** eine Rolle, 10 von 27 kommen nicht mit ihren Lehrern aus. Auf die Frage: *„Wieso freut Ihr euch, dass Ihr die Schule verlassen dürft?“* antwortet ein Schüler: *„Lehrer und nicht so früh aufstehen“ (V 6 Z. 462).* Eine Schülerin weitet das noch aus und meint. *„Keine Lehrer, keine Schüler, keine Kleinkinder“ (S 40 Z. 372).* Eine Lehrerin kann die Schüler verstehen und berichtet von ihren Erfahrungen wie folgt: *„Und die freuen sich in der Regel unheimlich auf eine Veränderung. Und man darf ja nicht vergessen die sind ja hier mindestens 12 Jahre an der Schule und die freuen sich auf eine Veränderung. [...] Ich wundere mich, weil man das immer so hinstellt, als ob das jetzt der Albtraum wäre, sie müssen jetzt die Schule verlassen oder so. Aber die freuen sich, das ist endlich mal etwas Anderes“ (L 7 Z. 141 – 147).*

Nun sagt das Verlassen der Schule allein noch nichts über das Loslösen des Jugendlichen an sich aus. Weitere Komponenten sind dabei entscheidend, insbesondere auch die eigenen Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen (siehe Kap.

²³⁴ Dabei fällt auf, dass drei der vier Schüler aus der SfG Schlossingen stammen. Alle befinden sich im 2. Berufsschulstufenjahr und können sich deshalb unter Umständen noch nicht vorstellen die Schule zu verlassen, weil sie noch gar keine hinreichenden Erfahrungen sammeln konnten.

10.9). Jedoch definieren Eltern wie ihre Kinder das Loslösen am häufigsten mit dem **Auszug aus dem Elternhaus**. Die Schüler haben in ihrem Mandala angegeben, mit wem sie zukünftig wohnen möchten. Lediglich 12 von 40 Schülern (30%) geben an, dass sie bei ihren Eltern wohnen möchten. Somit scheint das Gesamtbild der Schüler zu ergeben, dass über zwei Drittel der Schüler ablösungswillig sind. Da noch keiner der befragten Schüler bereits ausgezogen ist oder die Schule verlassen hat, kann abschließend nicht behauptet werden, dass sich die Schüler auch tatsächlich ohne Probleme vom Elternhaus bzw. der Schule gelöst haben.

10.7.3 Verarbeitung

Eng verbunden, insbesondere für die Eltern steht die Unterkategorie „Verarbeitung“ mit der Unterkategorie Ablösung. 1/4 aller Aussagen der Eltern innerhalb der Kategorie BVA fällt der Unterkategorie „Verarbeitung“ zu. Dies ist unter Umständen deshalb so ein wichtiges Thema bei den Eltern, weil die **Verarbeitung ein lebenslanger Prozess** sein kann: *„Weil es ist nun einfach klar, dass ich mich als Eltern von einem behinderten Kind, ich werde nie damit fertig oder ich bin immer damit fertig, also das wird immer ein Prozess sein, wo ich mich auseinandersetzen muss damit“* (E 9 Z. 692 - 695). Bei vielen Eltern schwingt in diesem Prozess des Haderns die Hoffnung mit, dass die Behinderung sich vielleicht nicht allzu stark äußert bzw. sie sich „verwächst“: *„Also, wir haben natürlich immer noch gehofft, dass irgendwann dieser berühmte Knopf aufgeht“* (E 1 Z. 116 - 117) oder: *„Mensch irgendwann muss es einen Rucker tun“* (E 10 Z. 567). Ein Hauptproblem dabei ist, dass die Eltern die Behinderung ihres Kindes noch nicht annehmen konnten, mitunter auch deshalb, weil sie gar nicht wissen, was ihr Kind eigentlich genau hat: *„Das weiß man bis heute noch nicht, ja, da weiß ich zumindest bis heute noch nicht, wo die Behinderung her kommt. Der Fabian war kerngesund, wo er auf die Welt gekommen ist. Dem hat also überhaupt nichts gefehlt, ja?“* Die Mutter ergänzt den Vater, indem sie sagt: *„Und warum, wieso, weshalb, warum? Man weiß es nicht. Es kann mir niemand sagen, woher. Ich meine, ich habe mich damit angefunden, ganz klar. [...] Was mich halt ein wenig beschäftigt ist, dass man mir halt [...] bis heute noch nicht sagen kann, warum“* (E 11 Z. 1047 – 1058). Dieses **Nicht-Wissen um das „Warum“ der Behinderung** ist auch für die Jugendlichen mit Behinderung sehr bedeutend, denn es fällt ihnen schwer ihre Behinderung zu verstehen, wie die Mutter an anderer Stelle im Interview wie folgt ergänzt: *„Also in letzter Zeit kommt immer mal wieder die Frage: Warum? Und ich kann es ja nicht, ich weiß ja selber nicht, warum“* (E 11 Z. 1683 - 1686).

Ein anderer Grund besteht darin, dass die **Behinderung des Kindes nicht offensichtlich** ist: *„Es ist halt bei der Sarah besonders deswegen so schwierig, weil sie so normal wirkt. Sie wirkt ganz normal, wie ein ganz normales Kind und wenn sie dann den Mund aufmacht und es stimmt hinten und vorne nicht, dann merkt man ja erst, was überhaupt los ist mit der Sarah. Aber dadurch, dass sie teilweise so normal wirkt und dann auf einmal kommt wieder ein Hammer, der einem die Spucke verschlägt dann. Da, das empfinde ich so schwierig. Wenn man jetzt ihr ansieht, sie ist behindert, sie ist geistig behindert, sie kann das nicht leisten, das ist halt einfach so, komme ich damit irgendwo besser klar, als wenn eine Sarah diesen Teil leistet und in einem anderen Teil absolut versagt. Da komme ich nicht mit klar dann“* (E 21 Z. 792 -

804). Über all diesen Erklärungsversuchen schwebt jedoch dieselbe Trauer: „Was hätte aus diesem Kind werden können, wenn es nicht behindert wäre?“

Einer Mutter, der das Annehmen der Behinderung besonders schwer fällt, äußert sich im Verlauf des Interviews sehr bedrückt: *„Sie ist ja musikalisch, also wenn ich denke, was aus dem Kind hätte werden können, wenn das alles nicht gewesen wäre [...] Geht es mir dann schon bitter“* (E 21 Z. 550 - 555).

Für die Lehrer ist die Unterkategorie „Verarbeitung“ eigentlich kein Thema. Lediglich 4 von 90 Aussagen (4,4%) sind hierzu zu verzeichnen. Sie sprechen den Eltern eine Verarbeitungsproblematik zu: *„Ich mein gut, das ist klar, da kommt jetzt, viele sagen dann: ‚Ach Mensch, jetzt ist mein Kind schon 18 oder 20, mein Kind darf ich jetzt ja gar nicht mehr sagen es sei jetzt keins mehr‘, das ist ja gar nicht mehr mein Kind, ich muss mich jetzt mal damit auseinandersetzen“* (L 6 Z. 423 – 430)

10.7.4 Zusammenfassung der Kategorie Behinderung – Verarbeitung – Ablösung

Diese Kategorie **ist den Eltern im Vergleich zu den Lehrern deutlich wichtiger** im Gespräch (9,0 Aussagen im Durchschnitt pro Elterninterview und 5,6 Aussagen im Durchschnitt pro Lehrerinterview), was sich m. E. vor allem aus der Thematik und persönlichen Betroffenheit heraus ergibt. Besonders interessant ist, dass der **Anteil der Aussagen** sich nochmals **verdoppelt, wenn nur ein Elternteil interviewt wird**.

Insgesamt wird deutlich, dass die Unterkategorien „Verarbeitung“ und „Loslösung“ für die Eltern nicht einen solch großen Raum innerhalb der Kategorie Behinderung – Verarbeitung - Ablösung einnehmen, wie zunächst vermutet (je nur knapp ein Viertel der Aussagen)²³⁵. Vielmehr **beschäftigen sich die Eltern mit den Gegebenheiten der Behinderung ihres Kindes** (93 von 199 Aussagen, 46,7%), insbesondere thematisieren sie selbstkritisch ihr mangelndes Zutrauen ihren Kindern gegenüber und die Beschulung ihres Kindes. Dies geschieht nicht etwa in Richtung „Integration“ bzw. „Inklusion“, sondern vielmehr in Richtung einer „Zwischenschule“, einer Schule welche zwischen der Förderschule und der Schule für Geistigbehinderte verortet wäre. Der Themenkomplex „Behinderung“ stellt bei den Lehrern knapp die Hälfte aller Aussagen (39 von 90 Aussagen) dar. Dabei werden zwei Dinge besonders thematisiert: „Die Beschulung“ (14 von 39 Aussagen) und „die Sicht bzw. der Umgang mit der Behinderung“ der Jugendlichen.

Überraschenderweise ist den **Lehrern das Thema „Loslösung“ sehr wichtig**. Über 50% aller Aussagen setzen sich damit auseinander. Sie haben erkannt, dass ihr Berufsschulstufenkonzept nur dann Erfolg versprechend umgesetzt werden kann und die Zukunft des Jugendlichen ins Blickfeld genommen werden kann, wenn den Eltern die Loslösung von ihrem Kind gelingt. Die Schüler selbst geben sich nämlich größtenteils durchaus loslösungsbereit. Das Thema „Verarbeitung“ ist für die Lehrer keines. Vier Aussagen räumen den Eltern jedoch ein Problem diesbezüglich ein.

Aufgrund der Analyse der Gespräche kann davon ausgegangen werden, dass sich die **Eltern thematisch in einem anderen Stadium befinden als die Lehrer**. Die Eltern

235 48 von 199 Aussagen (24,1%) zur Unterkategorie Verarbeitung,
41 von 199 Aussagen (20,6%) zur Unterkategorie Ablösung

befinden sich noch eher in der **Auseinandersetzung mit der Behinderung**, während die **Lehrer von den Eltern die Loslösung von ihrem Kind fordern**, obwohl diese diesbezüglich noch Probleme äußern. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld, welches zwar von den Lehrern erkannt wird, aber die Ursache dafür ist ihnen m. E. nicht ersichtlich.

Einig sind sich Eltern, Lehrer und Schüler aber vor allem in der Schultypfrage. Für alle drei gibt es deutlich den **Wunsch nach einem anderen Schultyp**, wenngleich die Beweggründe unterschiedlich sind.

Betrachtet man dann noch, dass es eine unterschiedliche Wertung der gesamten Kategorie bei Eltern und Lehrern gibt, nämlich dass diese für die Eltern viermal wichtiger ist, so wird die thematische Verschiebung nochmals deutlicher. Auffällig dabei ist auch, dass diese Kategorie von einem Elternteil doppelt so häufig im Gespräch thematisiert wird als von einem Elternpaar. Es besteht also m. E. auch **ein Dissenz bei den Eltern selbst**. Daher wirken dann sicherlich manche Angebote der Schule für Eltern als übergestülpt.

10.8 Schülerzentrierte Planung

Insgesamt ist die Kategorie „Schülerzentrierte Planung“ bei den Eltern wie Lehrern sehr dominant. Sie setzen sich mit dem Thema intensiv auseinander, was auch die Anzahl der Aussagen im Interview widerspiegelt. (Lehrer: 16,7; Eltern: 17,1). Dies ist vor allem dadurch begründet, dass beide Parteien der Meinung sind, dass die Zukunft eines Jugendlichen sorgfältig geplant werden sollte. Allerdings sehen die Wichtigkeit dieser Kategorie manche Lehrer- wie Elterngruppen unterschiedlich.

Eltern, welche einen Sohn haben, thematisieren die „Schülerzentrierte Planung“ deutlich stärker als Eltern mit einer Tochter (20:16,11 Aussagen). Ebenso fällt auf, dass Eltern, die ihr Kind mittelgradig behindert einschätzen, deutlich weniger an diesem Thema interessiert sind als Eltern von gering bzw. erheblich behinderten Kindern (15,9:20,2): *„Nee, eigentlich, wenn ich eigentlich ganz ehrlich bin, habe ich mir da eigentlich noch gar keine Gedanken gemacht, weil ich bin einfach dazu noch nicht, ja, ich komme einfach noch nicht dazu, weil ich einfach so viel anders im Kopf drin habe, ja, im Moment, das ich für das keinen Platz habe, im Moment“* (E 11 Z. 785 – 791). Vielleicht kommt dies daher, dass für diese Eltern die Zukunft vielleicht klarer erscheint.

Bei den Lehrern fällt auf, dass diese, wenn sie eigene Kinder haben, deutlich weniger dieses Thema aufgreifen als Kollegen ohne Kinder. Ebenso ist für Kollegen über 45 Jahre (Median) „Schülerzentrierte Planung“ weniger ein Thema. Gleichzeitig macht diese Gruppe deutlich weniger Aussagen über ihre Schüler und deren Zukunftsvorstellungen. Einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Gruppen gibt es jedoch nicht, da lediglich die Hälfte aller Lehrer mit Kindern über 45 Jahre alt ist. Trotzdem ist das Ergebnis verwunderlich, da anzunehmen wäre, dass Lehrer mit Kindern sich eigentlich eher Gedanken machen müssten, wie sich die nachschulische Perspektive aussehen kann, da sie sich dieser Problematik im privaten Bereich sicherlich stellen müssen. Die beiden Technischen Lehrer sind innerhalb der Kategorie SZP noch auffällig. Sie thematisieren die Materie deutlich weniger als ihre Kollegen. Ein möglicher Grund wäre, dass sie sich dafür nicht verantwortlich fühlen.

Im Schulvergleich ist außergewöhnlich, dass die Eltern der SfG Hinterstadt die Schülerzentrierte Planung deutlich weniger thematisieren als die SfG Unterbach (9,8:28,3). Hingegen dies bei den Lehrern der SfG Oberdorf und SfG Schlossingen sich ungefähr so verhält (9,5:22,3). Aus diesen Ergebnissen lässt sich nicht wirklich folgern, an welcher Schule das Thema nun wie wichtig genommen wird, sondern es wird eher eine persönliche Nähe einzelner Personen zu dem Thema Schülerzentrierte Planung deutlich.

Das Thema Schülerzentrierte Planung gliedert sich in zwei Unterkategorien, welche auch so in der Auswertung der Interviewtranskripte gefunden werden konnten:

- Umgang mit der Planung für die Zukunft des Schülers. Darunter subsumieren sich Begriffe wie Förderplanung, Entwicklungsplanung, Erziehungsplanung, Lebensplanung, Zukunftsplanung, Berufswegeplanung etc. Alle diese Begriffe finden sich in den Interviews wieder. Gemeint ist dasselbe und es lässt sich auch kein Unterschied zwischen Individueller Erziehungsplanung und Zukunftsplanung festmachen. Das eine bedingt das andere. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Planungsbereitschaft von Eltern-, Lehrer-, aber auch Schülerseite.
- Setting, in welchem die Planung stattfindet. Hierbei wird auch untersucht, inwieweit Unterstützernetze für Eltern und Lehrer denkbar wären.

10.8.1 Umgang mit Planung und Dokumentation

Die Lehrer wurden im Fragebogen gefragt: „Wie gehen Sie mit der individuellen Entwicklungsplanung um? und „Wie gehen Sie mit der Zukunftsplanung/Lebensplanung ihrer SchülerInnen um? Ebenso hatten sie Gelegenheit dazu im Interview Stellung zu nehmen. Interessant und auffällig war, dass die 16 befragten Lehrer keine nennenswerten Unterschiede zwischen diesen beiden Planungsformen gesehen haben. Einzig auffällig in der quantitativen Auswertung war, dass sie individuelle Entwicklungsplanung noch stärker im Team machen (11 von 16 befragten Lehrern), als dies für die Zukunftsplanung/Lebensplanung ihrer Schüler angegeben wird (6 von 14 befragten Lehrern). Auch innerhalb der qualitativen Auswertung der Interviews wird deutlich, dass individuelle Entwicklungsplanung, teilweise dort auch als Förderplanung bezeichnet wird, sich in der Lehrer- bzw. auch Elternsicht nicht wirklich von der Zukunfts-/Lebensplanung unterscheidet. Der Unterschied ist m. E. vor allem durch das Ausfüllen und Existieren eines Planes gegeben. Auf diesem Hintergrund soll der Thematik nun nachgegangen werden. Dies ist gerade deshalb auch wichtig, um transparent machen zu können, wie die derzeit geplanten „individuellen Lern- und Entwicklungsbegleiter“ an Förderschulen Anklang finden werden.

Innerhalb der Elterninterviews gibt es von vier Eltern konkrete Aussagen zum Förderplan bzw. zur Förderplanung und es wird deutlich, dass die Eltern gar nicht wissen, was genau ein **Förderplan** ist: „*Die meisten haben ja Schwierigkeiten und bringen dann Stundenplan und Förderplan schon durcheinander und sagen, ja, jetzt haben wir doch einen Stundenplan und was bitte ist jetzt ein Förderplan*“ (E 15 Z. 1184 - 1186). Aufgrund dessen heißt es dann vielleicht auch öfter als es tatsächlich der Fall ist: „*Förderplan gibt es auch nicht*“ (E 18 Z. 1774 – 1775). Jedoch gibt es auch nicht für

alle Schüler Förderpläne: „Also bei uns an der Schule macht man die Stoffverteilungspläne [...] und dann mit den Schwerbehinderten eben die Förderpläne“ (L 11 Z. 244 – 247). Wichtig ist den Eltern das **Gespräch mit den Lehrern**, da sie sich davon etwas für ihr Kind versprechen: „Das wäre aber nicht schlecht für ihn! Ich tät noch eine Förderung für ihn wollen so wenn es geben würde oder so, wo man noch was machen könnte“ (E 20 Z. 459 – 460). Wenn es nicht stattfindet, wird dies sehr bedauert: „Ein Förderplangespräch gab's leider nicht, hätten uns gewünscht mehr gezielt über unseren Sohn zu sprechen“ (E 16 Z. 415 – 416). Eine dritte Mutter wird konkreter: „Wenn das dann auch so ist, dass ihn [Förderplan] die Eltern vorgestellt kriegen sollen und auch evtl. einbringen können, was ihnen wichtig wäre, dann fände ich wäre es nicht ungeschickt den Förderplan miteinander zu machen, wobei ich denke, für Eltern wäre es vielleicht auch gar nicht unsinnig dann auch einmal überhaupt zu wissen, was ist ein Förderplan. [...] Und dann können sich die Eltern vielleicht auch überlegen, was hätten wir denn da dann gerne drin so als Ziel irgendwo. Ja? Oder was ist mir unheimlich wichtig als Eltern, was möchte ich eigentlich wirklich haben als, sage ich mal, Klassenziel oder Stufenziel oder so was“ (E 15 Z. 1177 – 1194). Eine Lehrerin beschreibt ihr Vorgehen beim Förderplan und deckt damit m. E. die Erwartungen der Mutter: „Das spreche ich mit den Eltern durch, also ich nenn das praktisch Förderplan und Förderziel, mach ich dann meistens für ein Schuljahr und dann schreib ich halt hin, was ich so, wenn ich Neue krieg, kann ich's ja noch nicht so sagen, aber die, die ich schon ne Weile hab, kann ich so einigermaßen realistisch und was ich natürlich mir auch – manchmal utopisch vorstelle und sage: ‚O.K., aber das hätte ich gern! Das würde ich für die Entwicklungsmöglichkeiten wichtig finden für's Kind!‘ Und da muss man die Eltern auch miteinbeziehen und das spreche ich mit ihnen durch“ (L 6 Z. 581 – 587). Dass dann die **Umsetzung des Förderplans** auf beiden Seiten nicht einfach, ist zeigt folgender Interviewausschnitt: „Mit den Eltern zusammen versuche ich eine Möglichkeit zu finden, das aufzufangen und das wir das dann möglichst parallel machen, sowohl zu Hause als auch ich in der Schule [...] Oft fehlt einfach auch, speziell, wenn auch mehrere Kinder daheim noch sind, die Kraft, glaube ich der Eltern. Oder auch die Geduld oder, was nützt es, wenn ich der Frau Mayer-Müller sage, sie soll die Marlene morgens vielleicht eine halbe Stunde früher wecken, damit sie lernt sich selber anzuziehen, wenn sie es nicht durchzieht, es nützt nichts. [...] Wenn ich sage, sie soll sich duschen, und wenn sie dann aber sagt, ihr ist ihr Gemeinderatsvorsitz wichtiger als das, dann, dann habe ich keine Chance“ (L 7 Z. 249 – 264).

Die **Dokumentation** in einem Förderplan ist einer Mutter aber nicht wichtig: „Und ansonsten Förderpläne muss ich sagen, mhm, ob das jetzt auf einem Plan gestanden ist, was die mit ihr machen oder nicht auf einem Plan und es ist so geschwind auch spontan oder aus einer Situation heraus entstanden, das war mir eigentlich immer ziemlich egal. [...] Also, ob die sich jetzt am Jahresanfang genau ein Ziel gesteckt haben, was das Kind in dem Zeitraum erreichen sollte oder der Lehrer sich vornimmt mit ihr zu erreichen, kann ich nur sagen, weiß ich nicht so großartig und ich weiß auch nicht, ob es sinnvoll wäre. Weil ich denke, das kommt einfach auch drauf an, es gibt Phasen, wo ich sagen würde, da hätte sie jetzt einen unheimlichen Stillstand dazwischen drin gehabt, da wäre wahrscheinlich mit einem Förderplan so gut wie gar nichts gelaufen und dann gab es wieder so die Hau-Ruck-Phasen, wo du hast eigentlich alles probieren können mit ihr. Und wo sie eigentlich auf alles, was neu war,

abgefahren ist“ (E 15 Z. 1158 – 1174). Vielleicht ist dies auch der Grund, dass eine Lehrerin deutlich sagt: „Also ich, den [Förderplan] gebe ich den Eltern auf jeden Fall nicht schriftlich“ (L 7 Z. 245). Somit muss sie keine Rechenschaft darüber ablegen, was sie genau mit einem Schüler macht.

Dokumentation findet in der Schule für Geistigbehinderte nicht nur im Rahmen des Förderplanes statt, sondern auch und vor allem verbindlich im Rahmen eines **Zeugnisses**, welches jährlich zum Schuljahresende ausgegeben werden muss. Die Lehrer beschreiben die **Erstellung des Zeugnisses** größtenteils als sehr **umfassende Arbeit**, vor allem da es nicht jährlich etwas Neues zu schreiben gibt: „Nee, ich denke auch, das liegt auch daran, die Zeugnisse, weil irgendwann schreibt man sich einfach tot, weil bei Schülern, wo sich wenig tut, ich meine, Eltern können ja ihre Kinder ja auch einschätzen. Ich meine also, diese, von daher, also ich kann mir vorstellen, dass die wissen, dass man sich als Lehrer schwer tut, jedes Jahr eine andere Formulierung zu finden, obwohl sich wirklich nichts tut“ (L 7 Z. 799 – 804). Gleichfalls ist den Lehrern bewusst, dass das geschriebene **Zeugnis** sehr wohl **eine große Bedeutung** hat und mit genügend Sorgfalt geschrieben werden sollte. Über eine unangenehme Erfahrung berichtet ein Lehrer wie folgt: „Ich habe in den Jahresabschlussbericht geschrieben, ‚läuft selbstständig in die Schule.‘ Macht er auch, aber die Mutter hat mir dann nachher erzählt, dass sie da über ein Jahr lang trainiert hat, für dreihundert Meter. Er muss nur eine Straße überqueren. Und da hat sie das eingeübt mit ihm, wirklich fast ein ganzes Jahr. [...] Ich habe nicht gewusst, dass das so lange ging.[...] Ich habe ja dann ein falsches Zeugnis geschrieben. Wenn jetzt die Beschützende Werkstätte dies liest, aha geht alleine in die Schule, dann denken die, ‚haja, den schicken wir mal zum Einkaufen los‘“ (L 9 Z. 544 – 558). Ein Zeugnis ist auch anderes herum immer wieder für Überraschungen gut, wenn die **Eltern erfahren, was ihr Kind eigentlich kann**, sie aber gar nicht wissen: „Wenn wir das Abschlusszeugnis lesen, dann sagen wir mal, er kriegt ja keine Noten und so, sondern ein Bericht und wir lesen das dann, dann sind wir also ganz erstaunt, was der Fabian kann, wo wir daheim also nie erfahren oder wo er daheim nicht macht“ (E 11 Z. 891 – 894).

Was für die Lehrer eher lästige Pflicht, ist einem Teil der **Schüler** sehr wichtig, sie **wollen wissen, was in ihrem Zeugnis steht**. Dies trifft vor allem auf ehemalige Förderschüler zu. Eine Lehrerin berichtet wie folgt: „Also, Daniel, Matthäus und Julia, die wollen, dass ich es ihnen vorlese, weil sie irgendwie Zeugnis noch von der Förderschule her mit Angst verbinden und die daheim schimpfen, weil es nicht gut ist oder irgendwie. Also die wollen, dass ich ihnen das vorlese. Die gehen ganz anders damit um wie eine Nadine, Melanie. Die wissen überhaupt nicht, was ein Zeugnis ist, das ist denen Schnurzwurst. [...] Das ist jetzt halt irgendetwas und das zeige ich jetzt der Mama und dann muss sie das unterschreiben und dann kriege ich das wieder. Die wissen auch gar nicht, was das soll. So eine Beurteilung, mit dem Wort können die nichts anfangen“ (L 7 Z. 821 – 834). Das sieht eine andere Lehrerin ähnlich: „Oh, nee. Ich denke, die Schüler verstehen das alleine nicht. Das war die ganze Zeit in Berichtform, in sehr, sehr ausführlicher Berichtform, also viele, viele, viele Seiten, Din A4 Seiten voll geschrieben“ (L 11 Z. 585 – 587). Ein Lehrer betont jedoch, dass es ihm nicht nur wichtig ist, dass das Zeugnis vorgelesen wird, sondern auch, dass es dem Schüler genau erklärt wird: „Wir zeigen es ihm [Schüler] auch, wenn er es dann bekommt, also wenn Zeugnisverteilung ist, dann gehen wir das zusammen durch, ziehen auch mal einen Punkt raus, sagen: ‚Bist du damit einverstanden, dass du dich

jetzt z.B. besonders toll in der Küche verhalten hast, da immer mithilfst und findest du das gut oder hätten wir lieber schreiben sollen, du bist im Sport sehr motiviert ?' Das sagen wir dann den Schülern“ (L 8 Z. 452 – 458).

Für die Schüler spielt das Zeugnis innerhalb deren Untersuchung keine Rolle. Jedoch berichtet ein Schüler, welcher leider²³⁶ am Interview mit seiner Mutter teilnahm, über Zeugnisse folgendes: *„Ich bin glücklich über meine Zeugnisse und meine Eltern sind auch glücklich. Mein Vater sagt jedes Mal, ‚hui, hui, hast du da viel geschafft, mein lieber Mann‘, sagt mein Papa und du [Mama] auch“ (E 15 Z. 367 – 371).*

Damit das **Zeugnis** von Eltern- aber auch Schülerseite **besser gedeutet werden kann**, hat sich die SfG Oberdorf etwas einfallen lassen, was bei allen Beteiligten gut ankommt: *„Ja. Ich meine, es sind halt, früher, oder die anderen waren ja ein ausführlicher Bericht beschreibend und wir haben gesagt, wir wollen, markante Sachen, wichtige Sachen da reinbringen, die sich, sagen wir mal, leicht lesen oder schnell lesen lassen oder auch von der Art, die Information, die Eltern ziemlich bald bekommen. Also nicht, vielleicht paar Zeilen lesen müssen, die vielleicht viele noch gar nicht machen. Und dass vielleicht so ein bisschen was hängen bleibt, auch irgendwie so ein Stand, der dann markiert ist, den auch einfach zu wissen. [...] Also, ja, gut kurz, aber eigentlich ganz bewusst auch, dass sie wissen eigentlich, wo steht mein Schüler“ (L 2 Z. 472 – 482).* Die Zufriedenheit mit dieser Form des Zeugnisses ist bei den Eltern groß: *„Das ist unwahrscheinlich differenziert, ganz genau, ja doch“ (E 2 Z. 417).* Trotzdem betont ein Vater dieser Schule, wie wichtig ihm der **Austausch auch über das Zeugnis hinaus** ist: *„Die Informationen, die zusätzlichen Informationen haben wir uns dann eigentlich immer beim Lehrer noch dazu geholt. Also, nicht nur zum Zeugnis. Auch mal zwischendurch hat man mit dem Lehrer geschwätzt, wie ist es und so und dann hat er wieder abgegeben, also gesagt, so und so ist es, der Stand“ (E 3 Z. 906 – 911).* Gleichfalls ist das **Zeugnis eine gute Möglichkeit zum Gesprächsanlass**: *„Also jetzt so, da wird doch was geschrieben oder so wie. Und das denke ich, man könnte ja die Sachen einher machen, dass man weiß, es kommt auch zu was Konkretem, indem man sagt, also danach bespricht man miteinander das Zeugnis oder also einfach so die Anlässe, dass es auch auf einen Punkt gebracht wird“ (E 9 Z. 1245 – 1249).*

Dass Zeugnisse nicht für Überraschungen bei der Entwicklung des Kindes sorgen und Eltern gemeinsam über die Zukunft ihres Kindes sprechen, zeigt, wie wichtig Zukunfts-/Lebensplanung ist. Im Folgenden soll diese nun weiter analysiert werden.

Hierbei ist vor allem die **Einstellung der Lehrer zur Zukunfts-/Lebensplanung** von großem Interesse. Dabei fällt auf, dass diese für viele Lehrer noch Neuland ist, sie daran aber großes Interesse zeigen: *„Also ich habe damit noch relativ wenig Erfahrung, muss ich sagen. Und ich habe mich früher relativ intensiv mit sehr individuellen Förderplänen beschäftigt, aber noch nicht mit einer Lebensplanung. Also ich habe das sehr stark so auf, so auf das Schulische beschränkt, bis jetzt. Hab das letztes Jahr eigentlich schon angedacht in meiner Klasse und wollte das dann eigentlich so im zweiten Schuljahr dann so angehen und dann habe ich die Klasse halt nicht mehr gehabt. [...] Und jetzt ist es so, wir haben das teilweise so, also wir haben das so ausschnittartig haben wir, haben so einzelne Elemente aus einer*

236 Die Autorin erachtet es nicht für sinnvoll, wenn die Mutter in Anwesenheit ihres Kindes über dieses spricht. Sie kann dabei nicht so offen sprechen und verletzt mit ihren Aussagen trotzdem ihr Kind.

Lebensplanung schon bisschen behandelt, aber halt nicht in so einem Zusammenhang. Also, ganzheitlich, das wäre meiner Meinung nach sehr wichtig (L 13 Z. 682 – 694). Mangelnde Zeit wird aber teilweise vorgeschoben, warum es noch nicht gemacht wurde: „Ich hab es zwar bisher noch nicht geschafft aus zeitlichen Gründen und ich weiß nicht, weil man vielleicht erst noch andere überzeugen muss, dass es ein gutes Konzept ist, sag ich jetzt mal (lacht), und das braucht einfach seine Zeit. Ich will's vielleicht im kommenden Jahr anbieten“ (L 4 Z. 241 – 244). Lehrerinnen, welche mit dem Konzept schon Erfahrungen gesammelt haben, definieren Zukunftsplanung wie folgt: „Es soll einfach so als Standortbestimmung sein, so weit bin ich jetzt und da möchte ich hin, einfach auch um die Motivation quasi zu stärken, dass wenn ich ein Ziel habe, dass mich das auch vorantreibt und dass das einfach auch die Triebfeder ist für alles, was ich mache, dass es auch wichtig ist zu wissen, wohin möchte ich überhaupt kommen. Und ich meine, die Schüler, die wir haben, denke ich, die sind schon so fit, das sie auch so einen Zeitraum sich einfach ein Stück weit vorstellen können“ (L 14; 15; 16 Z. 1937 - 1945). Ein Lehrer aus einer anderen Schule sieht den Zusammenhang vor allem im Hinblick auf mögliche Entwicklungsziele der einzelnen Schüler: „Ja, gut, ich denke, die individuelle Lebensplanung wird schon, also liefert schon Hinweise auf, auf, auf wichtige Entwicklungsziele. Also insofern ist eine sinnvolle Lebensplanung ein Stück weit auch ein Instrumentarium, um einfach sich einfach die wichtigen Förderziele bewusst zu werden. [...] Ich denke, wenn es von Schülerseite wichtig ist, selbstständig zu wohnen und ja nicht im Wohnheim zu wohnen, sondern selbstständig zu wohnen, dann hat man da schon relativ klare Hinweise, in welche Richtung man auf jeden Fall noch Schwerpunkte setzen sollte bei dem Schüler“ (L 13 Z. 709 – 718). Wie die Lehrerinnen dies an ihrer Schule **umsetzen** und insbesondere der Effekt **der Zukunftsplanung** wird an dem folgenden Interviewauszug sehr deutlich: „Manchmal denke ich, ist es wichtig, dass man dem so einen Raum einräumt. Jetzt ist diese, diese Stunde und da überlegen wir mal mit dir, was, was sind denn deine Ziele. Und das Erstaunliche ist wirklich, dass dann oftmals Dinge rauskommen, die so noch nie rausgekommen sind. Oder über so einen Fragebogen [...] schreiben die manchmal Dinge, die hätte man im Traum sich nicht vorgestellt. Und das denke ich, ist dann eine ganz wichtige Geschichte, dass man auch wieder mehr beim Schüler ist, bei seiner Planung, denn wir können hier ja sehr individuell auf die Schüler eingehen und können solche Sachen auch wirklich umsetzen“ (L 14; 15; 16 Z. 1954 – 1967).

An einem Beispiel verdeutlicht eine Lehrerin, wie dies ganz konkret aussieht: „Die Tina hat sich z.B. gewünscht, sie möchte Babys wickeln, die arbeitet ja in einer Kindertagesstätte und das ist keine Schwierigkeit, dass sie so was noch mit reinnehmen könnten, dass sie Kleinkinder auch wickeln könnte. Und aber so was hat sie nie geäußert, bei keinem Praxisbesuch, aber da jetzt in der Lebensplanung bei der Frau Maier kam es dann zur Sprache“ (L 14; 15; 16 Z. 1969 - 1973).

Die **Ergebnisse einer Zukunftsplanung** bieten somit Material für die unterrichtliche Arbeit: „Also ich denke auch, dass es, es waren wirklich ganz viele konkrete Dinge dabei, die man auch wirklich im Unterricht unterstützen kann und die uns ja dann auch wieder somit weiterhelfen und ich denke, diese Dinge, die jetzt mehr Träume oder einfach so als Fernziel, [...], ist trotzdem für was sinnvoll dann. Aber es sind wirklich auch ganz viele konkrete Dinge da“ (L 14; 15; 16 Z. 1979 – 1992).

Nachdem nun aufgezeigt wurde, wie die Lehrer sich zur Zukunftsplanung positionieren, soll nun dargelegt werden, in welcher Paarung sie die Zukunftsplanung umsetzen. Die Lehrer hatten die Möglichkeit mehrere Punkte anzukreuzen.

Umsetzung von Zukunftsplanung bei Lehrern

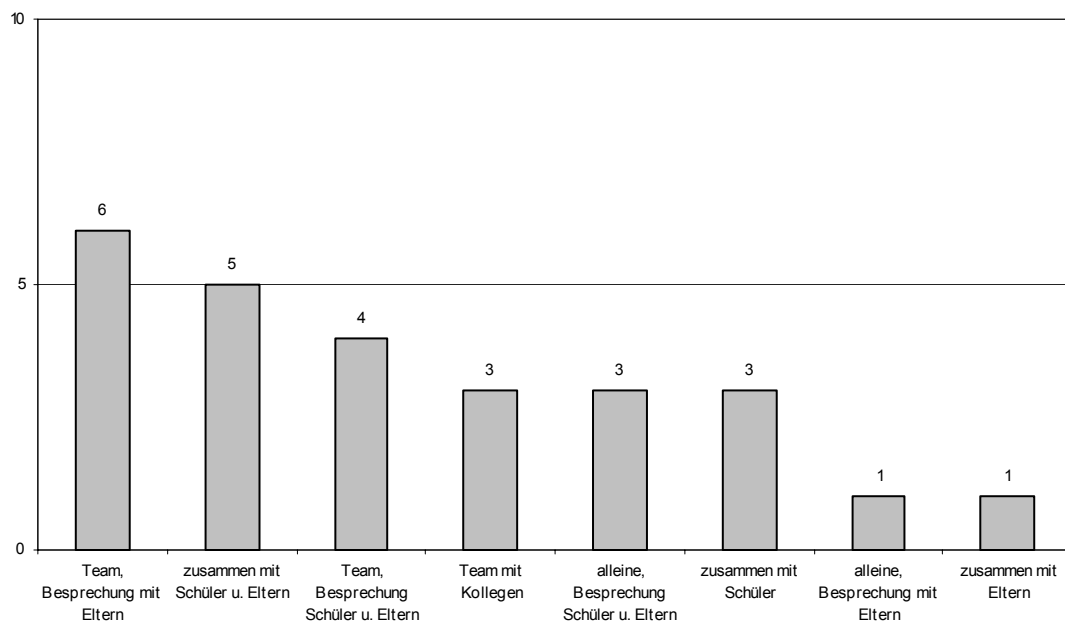


Abbildung 42: Umsetzung von Zukunftsplanung bei Lehrern,
N = 14 Anzahl der gegebenen Antworten 26

Dabei fällt auf, dass nur 5 von 14 Lehrern (gut 1/3) bereit sind die Zukunft gemeinsam mit den Eltern und Schülern zu planen. Dies ist insofern auffällig, da die drei Akteure Eltern, Lehrer und Schüler gemeinsam entscheiden müssen, was der Jugendliche nach seiner Schulzeit machen möchte, jedoch nur 36 Prozent der Lehrer dies bereits so umsetzen. Dass insbesondere das Gespräch mit den Eltern sehr fruchtbar sein kann, bestätigt folgende Aussage eines Lehrers: *Also, ich habe da jetzt auch noch nicht so wahnsinnig viel Erfahrung gemacht, weil ich einfach, das ist mein zweites Schuljahr jetzt. Hab diese individuelle Entwicklungsplanung einfach letztes Jahr angefangen bei einem Schüler, der halt, der autistische Verhaltenszüge hat und habe das mit den Eltern schon besprochen. [...] für die Eltern war das eigentlich relativ einsichtig, - - - sie haben, sie haben da eigentlich auch sehr bereitwillig mitgearbeitet, weil sie, weil sie einfach gemerkt haben, so eine Entwicklungsplanung liefert ihnen oder führt einfach auch dazu eine Struktur zu erkennen. Also, also jetzt zu sehen, in welche Richtung soll die Förderung gehen. Und - - ja, also fanden das eigentlich gut“ (L 13 Z. 728 – 739).*

Doch **wie sehen die Eltern das Thema „Schülerzentrierte Planung“?** 18 von 19 befragten Eltern wünschen sich, dass sie in die Planung der Zukunft miteinbezogen werden. Auch äußern sie sehr den Wunsch nach gemeinsamer Berufsplanung, von 21 befragten Eltern hätten dies 19 gerne: *„Ja, also ich wäre jetzt schon noch mal dran*

interessiert da vielleicht, nachdem es jetzt ins Endstadium bei der Schule geht, da noch mal mit den Fachleuten zu sprechen“ (E 17 Z. 91 – 93). Hierbei wird deutlich, dass die **Eltern an der Zukunft ihres Kindes beteiligt werden wollen** und sich darin auch als Hauptverantwortliche sehen. So äußert ein Vater auf die Frage, wer für die Zukunftsplanung der Jugendlichen zuständig ist: „An erster Stelle ja wohl die Eltern, da (.....) und er ist ja nun mal, sagen wir behindert und laut Gesetzgeber ja auch nur beschränkt, ich glaub, geschäfttüchtig, ja und dann werden wir wohl an erster Stelle, so lange wir das noch können, ein Auge darauf haben“ (E 18 Z. 1923 – 1926). Die Eltern wollen sich für die Zukunftsplanung auch auf alle Fälle **Zeit nehmen**, da sie diese für wichtig erachten. So äußert die Mutter über ein Kind mit von ihr als „gering eingeschätzter Behinderung“: „Da müsste man wirklich, ja, bei solchen Sachen, da müsste ich mir also wirklich dann die Zeit nehmen. [...] Und das wird, da werden wir sicher am Ball bleiben, dass das gemacht wird“ (E 10 Z. 855 – 865). Deutlich wird in den Interviewaussagen jedoch, dass den Eltern das Thema schwer fällt, vor allem dann, wenn ihr Schwerpunkt noch auf der Phase der Verarbeitung liegt, was die Behinderung ihres Kindes betrifft: „Also, ich denke der Schock, wenn sie auf die Welt gekommen wäre und wäre eine Trisomie gewesen, also ich denke, dieser Schock wäre größer gewesen. Oder wäre es Spina bifida oder Spastikerin oder irgendetwas, also ich denke, der Schock ist sicherlich größer. Wobei, wenn man den verdaut hat, ist sicherlich die Therapie oder, sagen wir mal, die Planung des Lebensweges einfacher als es jetzt bei Stefanie ist“ (E 5 Z. 606 – 612).

Trotz aller Widrigkeiten sind die **Eltern** motiviert und **wollen die Zukunftsplanung auch gemeinsam mit dem Lehrer angehen**: „Ich meine, die Schule kann da schon mitreden, weil die Schule hat ja diese ganzen Adressen, an die ich ja nicht dran komme, die halt gerade solche Kinder übernehmen würden“ (E 21 Z. 369 – 371). Dies bestätigt sich mehrfach innerhalb der quantitativen Auswertung des Fragebogens, bei der es um die Grundlagen der Zusammenarbeit geht. So steht „Mitwirkung bei der Lebensplanung“ bei den Eltern mit deutlichem Abstand zu der nächsten Kategorie an erster Stelle (vgl. dazu auch Abb. 41 in Kap. 10.6.8), was deutlich macht, wie wichtig den Eltern Planung auch ist, da sie eben insbesondere bei der Berufswahl nicht die Möglichkeiten haben wie die Lehrer: „Das ist schwierig, weil ich ja an diese Firmen eigentlich nicht drankomme. Ich kann mit ihr an alle möglichen Firmen gehen, ich kann auch in meine eigene Firma gehen und kann fragen, ob da irgendwas frei ist und ob sie da irgendwas an hilfsarbeiterischen Sachen haben. [...] Aber ich habe halt nicht so diese Übersicht darüber wie der Herr Mehringer z.B. [...] Also da, ich tu mir sehr schwer da, wenn ich sie jetzt selber vermitteln müsste oder selber wohin gehen müsste“ (E 21 Z. 378 – 387).

Es scheint aber so, dass ein Teil der Lehrerschaft ihre gefundenen Ergebnisse lieber nur mit den Eltern bespricht, so 6 von 14 Lehrern (43%). Die folgende Aussage unterstreicht das Ergebnis: „Ja, also im Gespräch hatten wir ja mal geplant, dass wenn wir die Eltern jetzt zum Gespräch einfach wieder wegen der beruflichen Geschichte holen, dass wir dann Dinge aus der Lebensplanung auch mit den Eltern mal besprechen“ (L 14; 15; 16 Z. 2007 – 2010). Dahinter steckt möglicherweise aber auch eine Angst vor Auseinandersetzung mit den Eltern: „Ja, dass man vielleicht, wenn man jetzt verstärkt mit diesen Lebensplanung machen. Dass, wenn es arg auseinander

geht, dass man es dann wirklich miteinander hinkriegt, zum Wohl des Schülers. Wie das konkret wird, kann ich jetzt noch nicht sagen, weil ich fange da ja jetzt dann erst mit an, gell? Können vielleicht harte Arbeit werden dann“ (L 12 Z. 1263 – 1267).

Bei den erfragten Voraussetzungen für die Zusammenarbeit wird des Weiteren die Wichtigkeit der Zukunftsplanung in der quantitativen Auswertung ersichtlich. Die Eltern betonen an dieser Stelle, dass ihnen das gemeinsame Angehen von Problemen sowie die Umsetzung von Anregungen sehr wichtig sind (vgl. dazu auch Abb. 33 in Kap. 10.6.2).

Dieses sind beides wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Planung für den Schüler. Dass die Eltern hier bei einem Teil der Lehrerschaft auf offene Ohren stoßen, zeigt die folgende Interviewpassage: *„Aber ich denke schon, dass das wichtig ist, dass da Eltern mit einbezogen werden. Also für mich wäre das wichtig, weil das ja auch das Leben mit ihrem Kind ist. [...] Ich meine, wie es sich die Schüler sich das Leben vorstellen, ich meine, das ist ja auch was, was die Schüler mit den Eltern, was ja eine gemeinsame Sache ist“ (L 11 Z. 279 – 290).* Ein Lehrer, welcher schon Zukunftsplanung gemacht hat, kann die Wünsche der Eltern nur bestätigen: *„Also wir haben halt, haben halt auf jeden Fall zusammen erst mal erhoben, welche - - ja, was der Schüler so macht, welche auch seine Stärken liegen, wo seine Schwächen liegen und da war ich einfach auf die Hinweise der Eltern angewiesen“ (L 13 Z. 743 – 746).*

Inhaltlich bedeutend und voraussetzend für die Zukunftsplanung sind die Informationen über die Entwicklung des Kindes, den Unterricht und die Fördermöglichkeiten für das Kind. Diese wurden von den Eltern bei den Vorstellungen zur Zusammenarbeit an der Schule für Geistigbehinderte als gleichermaßen wichtig erachtet (vgl. dazu auch Abb. 38 in Kap. 10.6.4).

Wie verhält sich nun das **Planungsverhalten aus Sicht der Schüler**. Obwohl 19 von 21 Eltern zusammen mit Lehrern und Schülern planen wollen, will nur die Hälfte (20 von 40 Schülern) der Schüler von sich aus bei Gesprächen zwischen Eltern und Lehrer dabei sein. Die Bandbreite wird in den beiden Schüleraussagen deutlich: Eine Schülerin meint: *„Das interessiert auch nicht“ (S 37 Z. 360).* Hingegen ein anderer Schüler sagt *„Ich denke schon, möchte ja wissen, was abgeht“ (V 1 Z. 535).*

Dass den Schülern die Zukunftsplanung an sich aber wichtig ist, zeigt der folgende Dialog:

S4: *Frau Schmid, für mich war der wichtig, für mich, der Morgen.*

F: *Warum meinst du, war der wichtig für dich, der Morgen?*

S4: *Ja, wie das denn später bei mir aussieht.*

F: *Das sich mal zu überlegen, war dir wichtig?*

S4: *Ja.*

F: *Das finde ich gut. - - - Und meinst du, das wird alles so? War doch gut, sich das zu überlegen, oder?*

S4: *Ja. (V 1 Z. 841 – 848)*

Auch die Lehrer wollen natürlich, dass sich die Schüler beteiligen. *„Jetzt können die Schüler selber ganz anders mitreden, bzw. diese Notwendigkeit der eigenen Beteiligung an der Lebensplanung von ihnen ist ihnen besser nahe zu bringen.“*

Verständlicher auch, weil es einfach näher dran liegt [...] und sie wissen, es geht jetzt bald aus der Schule raus“ (L 5 Z. 47 – 52). Wichtig ist, dass die Lehrer dabei die **Wünsche und Vorstellungen der Schüler ernst nehmen** und immer wieder überprüfen. „Ich denke dadurch, dass man das auch ernst nimmt und auch dann jetzt wieder entsprechend nachfragt, nach einem gewissen Zeitraum, und überprüft, ja was hat sich da getan, kommt einfach auch so das Bewusstsein zu Stande, ich muss mich für meine Belange auch selber einsetzen und ich bin auch selber eigenverantwortlich, dass das passiert, also da kann nicht der Lehrer das für mich tun oder die Eltern, sondern ich bin verantwortlich dafür, ich brauche zwar Hilfe, aber letztendlich muss ich das selber in mir haben, den Wunsch und die Triebfeder“ (L 14; 15; 16 Z. 1992 - 2000). Wie das dann konkret aussehen kann, zeigt folgender Interviewausschnitt einer Schülerin: „Gerade vorher hat Herr (...) gesagt, ich muss in die Werkstatt gehen. Ich muss. Da habe ich gesagt, ich muss nicht. Ich kann auch woanders arbeiten. Da habe ich gesagt, ich will aber im Restaurant arbeiten. Dann hat er gesagt, gucken wir mal“ (V 3 Z. 173 – 182).

Eine Lehrerin äußert jedoch auch ihre Bedenken, ob ein Schüler wirklich sagt, was er meint, und begründet dies mit einem konkreten Fall: „Wir werden jetzt dann mit der Lebensplanung dann mal anfangen und ich bin gespannt, was kommt. Er ist eigentlich vom Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein ist er eigentlich nichts, wenn man das so sagt. Er ist der absolute ‚Ja-Sager‘. Und insofern denke ich auch ein Stück weit, manipulierbar ohne Ende und gefährdet, weil er hört, glaube ich, an der Fragestellung, was du jetzt von ihm hören willst, ein „ja“ oder ein „nein“. So etwas fällt mir oft auf. Und wenn er daheim etwas von den Eltern gefragt wird, denke ich „ja“ und mit „ja“ macht man ja nichts, gell? [...] Oder auch sich einfach äußern, bei dem, was er will bei ganz banalen Sachen, wenn man alternativ trinken hat. Also solche Sachen sind schon ganz schwer. Und deshalb ich bin gespannt, wenn wir das jetzt anfangen, was bei ihm zum Beispiel rauskommt. Und wenn sollte da etwas anderes rauskommen, als die Eltern möchten, ja, dann sind wir eh schon wieder im Gespräch, gell? Ich weiß es nicht, wo es hinführt“ (L 12 Z. 80 – 99). Trotz dieser Bedenken ist es einer Mutter wichtig, dass die Lehrer auch wirklich auf die Schüler hören: „Da muss die Schule schon mitreden, nur muss Sarah das halt auch wollen. Wenn die sagt, das ist kein Beruf für mich, also das will ich nie in meinem Leben länger als eine Woche machen, dann nützt mir das gar nichts, wenn die Schule da sagt, da wäre was frei“ (E 21 Z. 373 – 376). Ergänzend hierzu ist auch das **Gespräch zwischen den Eltern und ihren Kindern wichtig**: „Ich spreche oft mit ihr darüber, dass sie auch weiß, was später mal, wie es mal weitergehen könnte. Aber sie hat halt immer noch irgendwelche Hoffnungen von Krankenschwester und was sie für Berufe halt dann so vorbringt, die halt nicht realisierbar sind“ (E 21 Z. 393 – 398). Das Ergebnis der Zukunftsplanung bleibt stets offen: „Weiß nicht, vielleicht wird es dann zum Schluss so, dass wir, Schüler oder dass er dann vielleicht in zwei Jahren etwas ganz anders will“ (L 12 Z. 1269 – 1271).

10.8.2 Setting von Planung

Das Setting von Planung soll nun aufzeigen, mit wem und in welchem Rahmen Planung, insbesondere auch für die Zukunft stattfinden soll.

Auf die Frage: „Wer soll dir bei der **Planung** deiner **Zukunft** helfen?

○ Vater, ○ Mutter, ○ Lehrer, ○ Rektor, ○ niemand, ○ Sonstige“ gaben die 40 befragten Schüler folgende Antworten:

Beteiligte bei der Planung der Zukunft aus Schülersicht

| | Anzahl der Nennungen (Mehrfachantworten waren möglich) | Prozente auf die Anzahl der Schüler bezogen |
|------------------------|---|---|
| Mutter | 23 | 57,5 |
| Vater | 20 | 50 |
| Lehrer | 14 | 35 |
| Sonstige Person | 7 | 17,5 |
| Rektor | 6 | 15 |
| Niemand | 1 | 2,5 |
| Σ (Summe) | 71 | |

Abbildung 43: Beteiligte bei der Planung der Zukunft aus Schülersicht N = 40

Anzahl der gegebenen Antworten 71

Unter sonstige Personen verbergen sich: zukünftiger Mann, Oma und Opa, Onkel, Tante, Pflegeeltern, Schwester und der Schüler selbst.

Auffällig ist, dass die Schüler, wenn sie älter sind, weitere Personen in die Zukunftsplanung mit einbeziehen möchten. Der Mittelwert des Alters bei den Schülern, welche nur mit den vorgegebenen Personen planen wollen, liegt bei 17,5 Jahren. Hingegen liegt der Mittelwert bei den Schülern, welche noch andere Personen einbeziehen möchten, bei 18,4 Jahren. Aufgrund dieses Ergebnisses kann angenommen werden, dass die älteren Schüler sich doch schon mehr ablösen und weitere Kontakte außer den Eltern und Lehrern pflegen.

Um die Zusammenhänge etwas besser abbilden zu können, wurden nun einzelne Gruppen zusammengefasst, damit deutlich sichtbar wird, mit wem die Schüler planen möchten.

Beteiligte bei der Planung der Zukunft aus Schülersicht (zusammengefasst)

| | Anzahl der Nennungen (Mehrfachantworten waren möglich) | Prozente auf die Anzahl der Schüler bezogen |
|--|---|---|
| Mutter und/oder Vater | 21 | 52,5 |
| Mutter und/oder Vater und Lehrer und/oder Rektor | 12 | 30 |
| Lehrer und/oder Rektor | 6 | 15 |
| Niemand | 1 | 2,5 |
| Sonstige Person (Ergänzungen) | 7 | 17,5 |
| Σ (Summe) | 47 | |

Abbildung 44: Beteiligte bei der Planung der Zukunft aus Schülersicht (zusammengefasst) N = 40
Anzahl der gegebenen Antworten 47

Hierbei fällt auf, dass die Schüler primär mit ihren Eltern die Zukunft planen möchten.²³⁷ „Meine Mutter weiß, dass bei mir das meiste klappt. Oder ja, dass es halt eine Weile dauert, aber dass es dann irgendwann mal geht“ (V 3 Z. 219 - 220). Wird das Verhalten der Schüler an den einzelnen Schulen überprüft, so lässt sich feststellen, dass diese Tendenz sich für alle Schulen bestätigen lässt. Insbesondere, an den Schulen, wo die Schüler eher nicht mit den Lehrern planen wollen, spielen die Eltern eine wichtigere Rolle.

Das geht an der SfG Unterbach sogar soweit, dass eine Schülerin trotz Differenzen mit den Eltern ihre Zukunft planen möchte, wie sie im Dialog mit der Interviewerin angibt:

F: „Wo ich dich gefragt habe, wer dir helfen soll, wenn es drum geht, was du nach der Schule machst, dann hast du gesagt Vater und Mutter“.

S40: Mhm.

F: „Aber du verstehst dich ja gar nicht so mit ihnen [...]?“

S40: „Ja. Aber bei so was können die schon gucken“ (S 40 Z. 325 – 329).²³⁸

Einzig an der SfG Oberdorf planen die Schüler ihre Zukunft genauso gern mit dem Lehrern/Rektor wie mit den Eltern. An dieser Stelle muss jedoch bedacht werden, dass es unter den befragten Schülern durchaus welche gibt, die das Thema „Zukunftsplanung“ noch gar nicht im Unterricht angegangen sind. Betrachtet man jedoch die Jahre in der Berufsschulstufe, so lässt sich keine wirkliche Tendenz feststellen. Die Schüler verhalten sich immer ähnlich, was ihr Antwortverhalten betrifft. Einzig die vier Schüler aus Oberdorf, welche das fünfte Jahr der Berufsschulstufe

²³⁷ Dies wird auch von den Eltern so gesehen. Alle befragten Eltern gaben an, dass sie mit ihren Kindern und der Schule gemeinsam deren Zukunft planen möchten (vgl. hierzu Kapitel 10.8.1).

²³⁸ An der SfG Unterbach wollen 75% und an der SfG Bergheim wollen 100% die Zukunft mit ihren Eltern planen.

besuchen, verhalten sich konträr: Zwei wollen ihre Zukunft ausschließlich mit dem Lehrer planen und zwei ausschließlich mit der Mutter.

Doch wer möchte nun seine **Zukunft mit dem Lehrer und/oder Rektor planen**?

Die SfG Oberdorf und die SfG Hinterstadt haben die meisten schulischen Nennungen (jeweils 4) für die Zukunftsplanung, was das Planen mit Lehrer und/ oder Rektor betrifft. Dies verwundert nicht sehr. Insbesondere die SfG Oberdorf bemüht sich schon seit längerer Zeit um eine Eingliederung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Die SfG in Hinterstadt kam als ehemalige Außenklasse in die Berufsschulstufe. Deshalb wurden den Schülern bereits die Inhalte der Berufsschulstufe und deren Schwerpunkt vermittelt, nämlich die Zukunft. Verwunderlich ist, dass die SfG Unterbach so wenige Nennungen (2) für den Lehrer/Rektor erhält. Die Schüler waren bereits in Teile einer Zukunftsplanung eingeführt und die Lehrerinnen stehen diesem Thema sehr positiv gegenüber (vgl. hierzu auch die Aussagen des Gruppeninterviews L 14 – 16 im vorherigen Kapitel). Betrachtet man in diesem Zusammenhang jedoch die Frage aus dem Schülerfragebogen: „Wie gut verträgst du dich mit deinem Lehrer?“, so fällt auf, dass sich nur vier von acht Schülern mit den Lehrern gut vertragen. Im Interview äußern die Schüler dann: *„Wir haben viele Lehrer, die Probleme machen.“* Hinsichtlich einer Lehrerin werden sie dann konkret: *„Ach ohne Grund motzt sie und überhaupt, ach! Immer schlechte Laune und dann macht sie und, dass wir schlechte Laune kriegen“* (V 6 Z. 88 – 100).

Überprüft man dieses Ergebnis auf die Gesamtheit der befragten Schüler, so lässt sich feststellen, dass nur $\frac{1}{4}$ der Schüler (3 von 11), die sich mit dem Lehrer gar nicht oder nur mittelmäßig vertragen, die Zukunft mit ihm planen wollen. Hingegen die Hälfte aller Schüler (13 von 29), welche sich mit dem Lehrer gut vertragen, wollen auch die Zukunft mit ihm planen. Dieses Ergebnis belegt, dass die Beziehung zum Lehrer für die Planung der Zukunft sehr entscheidend ist. Das Planen mit dem Lehrer und/oder Rektor ist auch unabhängig davon, welchen Berufswunsch sie haben und wie sicher sie sich bei dessen Auswahl sind.²³⁹

Nachdem nun aufgezeigt werden konnte, mit wem am liebsten geplant wird, soll überlegt werden, ob eine Planung auch in einem noch größeren Rahmen stattfinden könnte, etwa in einem **Unterstützerkreis**. Die Voraussetzungen dazu sind prinzipiell erst einmal gut, da Eltern eine persönliche, verlässliche Form des Planens wichtig ist, wie sich bei der Frage nach den Wünschen zu den Formen des Austausches gezeigt hat. Gemeinsame bzw. überraschende Formen sind weniger erwünscht, da sie Gelegenheit haben möchten ungestört und vorbereitet (z.B. Gedanken machend) über ihr Kind sprechen zu können (vgl. Abb. 39 in Kapitel 10.6.5).

Ob auch das weitere Umfeld des Schülers Interesse an einem Unterstützerkreis hat, soll anhand des Schulfestbesuches festgestellt werden. 34 von 40 Schülern geben an, dass ihre Mutter und/oder Vater sie beim Schulfest besuchen. 13 (32,5%) von ihnen werden ausschließlich von Vater und/oder Mutter besucht. 8 von 40 (20%) sagen, dass nur ihre Mutter und/oder Vater und ihre Geschwister zum Schulfest kommen. 6 von 40 befragten Schülern (15%) geben an, wer sie sonst noch besucht. Dies sind: Freunde, Hund, Freundin, Pflegeeltern, Stiefvater, Cousin/Cousine und Onkel.

239 Häufig wird die These vertreten, dass der Lehrer den Beruf für den Schüler auswählt.

Anhand dieser Ergebnisse zeigt sich, dass das Interesse an der Schule noch stark auf der Elternseite liegt, sich aber durchaus auch zu 1/3 Geschwister und Großeltern, sowie die weitere Verwandtschaft und Freunde für die Schule interessieren.

Betrachtet man dies im Zusammenhang mit den einzelnen Schulen, so lässt sich feststellen, dass in der Regel bei jedem Schüler Eltern und/oder nähere Verwandtschaft, wie z.B. Geschwister oder Großeltern, kommen, außer an der SfG Unterbach. Dort geben gleich zwei der acht befragten Schüler an, dass sie niemand besucht, ein lockerer Kontakt also von Eltern und/oder Verwandten zur Schule nicht besteht. Nun wäre dies nicht besonders auffällig, wenn nicht gleichzeitig bekannt wäre, dass die Schüler dieser Schule nicht unbedingt mit ihren Lehrern und/oder dem Rektor die Zukunft planen wollen. Hintergrund war ja auch, dass sich nicht alle Schüler mit den Lehrern gut vertragen. Betrachtet man nun die Einzelfälle genauer, so stellt man fest, dass der eine Schüler angibt sich mit den Lehrern gut zu verstehen und mit dem Rektor, Vater und Onkel seine Zukunft planen möchte. Der andere Schüler versteht sich zwar nicht so gut mit seinen Lehrern, möchte (wohl deshalb) die Zukunft mit seinen Eltern planen. Für beide Schüler gilt: Das Nichtbesuchen beim Schulfest scheint für sie keine Konsequenz für die Planung ihrer Zukunft zu haben.

Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass eine Basis für einen Unterstützerkreis erst einmal nicht gegeben ist, doch eine Option für manche Schüler besteht, da diese gute Kontakte zu weiteren Personen, also nicht Eltern oder Lehrer unterhalten.

Prinzipiell, wenn auch leicht verhalten, begrüßen Eltern die Form des Unterstützerkreises: *„Also muss ich ehrlich sagen, ganz aus der Hand würde ich das nicht geben, aber ich fände es schon toll, dass man zusammen, ja mit so jemand, dass einfach ja, wenn das junge Leute sind und die, die müssten aber schon auch, die müssten schon auch fachlich da sich auskennen, also nicht nur jetzt da, ha ja, jetzt ist man da. Die sich da richtig auskennen“* (E 2 Z.1506 – 1514).

Ein Schüler aus der SfG Hinterstadt setzt das Modell des Unterstützerkreises gleich um, was seine Lehrerin ganz toll findet: *„Ich weiß, dass es in der anderen Klasse jetzt mit einem Schüler so losgeht und finde das Konzept ganz toll. Also, dass der Schüler sich verschiedene Leute jetzt ausgesucht hat, wer sich um ihn kümmern, wer ihm helfen soll. Also bei der Planung der Zukunft. Und, also er hat unter anderem auch mich gefragt, also Leute aus der Schule, Freunde“* (L 5 Z. 499 – 505). Die Schüler aus dieser Schule wurden direkt auf das Thema „Wer könnte ihnen bei der Planung ihrer Zukunft helfen?“ angesprochen. Dies ergab folgenden Dialog:

„Sabine: *Da müssen die Eltern mehr entscheiden wie die Kinder, weil die Kinder können selbst eigentlich nicht reden, weil, weil die keine ... aber reden selbst können die nicht. [...]*

F: *Wer könnte noch, jetzt hast du gesagt, das müssen die Eltern machen, wer könnte noch-*

Rolf: *Die Lehrer.*

F: *Die Lehrer. Und wer könnte denen noch helfen?*

Sabine: *Die große Schwester oder so.*

Rolf: *Oder Bruder.*

F: *Mhm. Und in der Schule? Wer könnte da noch helfen?*

Rolf: *Der Direktor vielleicht.*

F: *Der Rektor. Sonst noch jemand?*

Rolf: Der Konrektor.

F: Der Konrektor. Sonst gibt es niemand, der denen helfen könnte?

Rolf: Der Hausmeister.

Allgemeines Gelächter

F: Wie ist das mit anderen Schülern? Können Schüler einander helfen?

Marius: Ja, warum?

F: Und was entscheiden?

Marius und Ralf: Nein.

F: Nee, müsst ihr wissen, frag' ich euch.

Sabine: Glaube ich eher nicht. Die Lehrer sind ja zuständig für uns.

Rolf: Sind doch die Eltern oder die Lehrer“ (V 6 Z. 133 – 160).

Dieser Dialog macht deutlich, dass den Schülern sehr wohl bewusst ist, dass sich andere Personen an der Planung ihrer Zukunft beteiligen können, aber dass die wichtigsten Personen am Ende doch die Eltern und Lehrer sind.

10.8.3 Zusammenfassung der Kategorie Schülerzentrierte Planung

Insgesamt ist den Lehrern und Eltern diese Kategorie sehr wichtig und sie wird häufig in den Interviews thematisiert. Auffällig ist, dass Eltern, welche einen Sohn haben, die Kategorie „Schülerzentrierte Planung“ deutlich stärker thematisieren als Eltern mit einer Tochter (20:16,11 Aussagen). Ebenso fällt auf, dass Eltern, die ihr Kind mittelgradig behindert einschätzen deutlich weniger an diesem Thema interessiert sind als Eltern von gering bzw. erheblich behinderten Kindern (15,9:20,2). Somit finden auf der Seite der Eltern hauptsächlich **Eltern mit Söhnen, welche gering bzw. erheblich behindert sind an dieser Kategorie Interesse**.

Bei den Lehrern fällt auf, dass Lehrer mit eigenen Kindern deutlich weniger dieses Thema aufgreifen als Kollegen ohne Kinder. Ebenso ist für Kollegen über 45 Jahre (Median) Schülerzentrierte Planung weniger ein Thema. Dies ist m. E. auffällig, da gerade Lehrer mit eigenen Kindern eigentlich offen sein müssten für „Schülerzentrierte Planung“.

Innerhalb der Unterkategorie „Umgang mit Planung“ fällt auf, dass den Eltern, aber teilweise auch den Lehrern die unterschiedlichen Formen von „Schülerzentrierter Planung“ wie individuelle Entwicklungsplanung/Förderplanung bzw. Zukunftsplanung/lebenslaufbezogene Planung nicht wirklich bewusst sind. Die **Einstellung der Lehrer zu Zukunftsplanung, wie auch der Umgang damit unterscheidet sich von Lehrer zu Lehrer teilweise sehr deutlich**. Auf der einen Seite gibt es Lehrer, welche schon umfangreiche Erfahrungen gesammelt haben und ein klares Konzept für sich erarbeitet haben, in welchem ihnen die Mitarbeit der Eltern sehr wichtig ist. Andererseits gibt es aber auch Lehrer, welche auf der Ebene des Stoffverteilungsplans arbeiten und gelegentlich die Eltern über die geplante Förderung ihres Kindes, am besten erst auf Nachfrage, informieren. Die **Eltern wiederum haben ein großes Interesse über die Förderung ihrer Kinder gemeinsam mit dem Lehrer zu sprechen**, insbesondere wenn es um das nachschulische Leben geht. Dabei ist der Austausch entscheidend und nicht das Vorliegen eines schriftlichen Plans. Den

Schülern ist es wichtig ihre Zukunft zu planen. Auch die Lehrer wünschen, dass die Schüler sich an der Planung ihrer Zukunft beteiligen. Sie nehmen dabei die Wünsche und Vorstellungen ihrer Schüler ernst und überprüfen diese immer wieder. Dieser Ansatz ist auch für die Eltern sehr bedeutend. Offen bleibt beim Umgang mit der Planung das Ergebnis.

Innerhalb der Unterkategorie „Setting von Planung“ möchten die **Schüler mehrheitlich ihre Zukunft mit ihren Eltern planen**. Auch wird zu gut einem Drittel der Lehrer bzw. Rektor in die Planung mit einbezogen. Allerdings hängt das Planen der Zukunft mit dem Lehrer stark davon ab, wie sich die Schüler mit ihren Lehrern vertragen. **Die Beziehung zum Lehrer ist für die Planung der Zukunft also sehr entscheidend**. Eine erweiterte Form der Planung stellt der **Unterstützerkreis** dar. Die Voraussetzungen dafür sind zunächst vor allem auf Elternseite gut, allerdings fehlt es an der Basis, da die Schüler beim Schulfest nur wenig von anderen Personen außer ihren Eltern besucht werden. Ein Interesse an der Person und seiner Lebenswirklichkeit „Schule“ sollte m. E. das Mindestmaß für die Teilnahme am Unterstützerkreis sein, es sei denn, es handelt sich dabei um Personen aus Institutionen, z.B. Kirche.

Nachdem nun dargestellt wurde, wie sich Eltern, Lehrer und Schüler zur Planung positionieren, soll nun das nächste Kapitel zeigen, wie sich die Schüler ihre Zukunft konkret vorstellen.

10.9 Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen

Hinsichtlich der Äußerungen von Zukunftsvorstellungen geben Eltern wie Lehrer im Durchschnitt 2,5 (Lehrer) und 2,3 (Eltern) Aussagen pro Interview an. Das ist auffällig wenig, vergleicht man die Anzahl der Aussagen mit den anderen Kategorien. Diese bewegen sich in einer Spannbreite von 6,2 (BVA, Lehrer) und 21,4 (SZP, Eltern).

Die Eltern benennen konkrete Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen deutlich mehr, wenn er 18 Jahre und älter ist. Ebenso äußern Eltern von Söhnen deutlich stärker dessen Zukunftsvorstellungen. Je weniger behindert der Jugendliche von seinen Eltern eingeschätzt wird, umso eher berichten die Eltern von seinen Zukunftsvorstellungen. In der Gruppe der befragten Eltern hat nur eine Familie keine weiteren Kinder mehr. Dieser Vater benennt jedoch 11mal Zukunftsvorstellungen seiner Tochter. Der Durchschnitt liegt bei einer Bandbreite von 0 – 6 Aussagen pro Interview. (Wie bereits erwähnt ist dieses Interview insofern interessant, da es immer wieder aus dem Mainstream herausfällt.)

Insgesamt äußern Lehrer unter 45 Jahren sowie Lehrer mit eigenen Kindern eher Zukunftsvorstellungen ihrer Schüler. Dies mag sicherlich daran liegen, dass sie (noch) näher mit der Thematik vertraut sind.

Die Lehrer insgesamt thematisieren in ihren Aussagen vor allem **den Umgang mit den Zukunftsvorstellungen**, d.h. wie sie diese im konkreten Fall umgesetzt haben. 15 von 39 Aussagen treffen auf diese Unterkategorie zu. Ein Lehrer beschreibt das Vorgehen wie folgt: *„Zu aller erst fragen wir immer den Schüler, wie er sich sein weiteres Leben vorstellt, wir haben ja auch besprochen, was alles machbar ist, vorher schon in diversen Unterrichtsgesprächen und da wird der, ich mein einige haben gar keine Vorstellungen, das muss man auch sehen und die, die denn konkrete Vorstellungen haben, die sagen uns das dann auch, was sie gern, was sie gern machen würden“* (L

2 Z. 191 – 196). Das Problem der angeblich nicht vorhandenen Zukunftsvorstellungen eines Schülers ist ernst zu nehmen. Ein Lehrer beschreibt einen möglichen Weg: *„Bei den anderen Schülerinnen und Schülern waren, waren so klare Vorlieben eigentlich noch nicht zuerkennen. Also da, man hat halt, man hat sich dann auch so danach orientiert, wie, wie so die Erfahrungen so in den AG’s waren, die jetzt in der Werkstufe stattfinden. Z. B. hat man erkannt, dass sich zwei Schülerinnen sich in der Hauswirtschafts-AG sich sehr gut gemacht haben und ihnen das Arbeitsfeld eben auch Spaß gemacht hat. Aber letztendlich haben sie auch nicht arg viel anderes kennen gelernt. Das ist halt das Problem“* (L 13 Z. 230 – 237). Hieran wird auch ersichtlich, dass es in manchen Fällen für Schüler keine echte Wahlmöglichkeit geben kann, weil es von der Schule aus nicht anders möglich ist²⁴⁰.

Ein weiteres Thema im Umgang mit Zukunftsvorstellungen ist die **Selbsteinschätzung der Schüler**, welche elementar ist. Eine Lehrerin sieht das bei einer Schülerin so: *„Und ich denke, sie wird, sie wird das selber merken, wenn sie das nicht leisten kann. Sie sagt ja auch selber immer, tut mir leid, ich kann das nicht, wenn ihr etwas misslingt“* (L 10 Z. 106 – 108). An anderer Stelle im Interview kommt die Lehrerin nochmals auf die Selbsteinschätzung der Schüler zurück und zeigt in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit bei der Berufsentscheidung auf: *„Ja, ich denke auch, wenn die Schüler mal in diesem Außenpraktikum sind, dann haben die, dann wissen die, also die meisten nehme ich an [...] die wissen ganz klar, was sie leisten können, und äußern das auch. Ja, da gehe ich mal schaffen“* (L 10 Z. 548 – 551).

Was in diesem Zusammenhang auch noch in manchen Fällen laut der Lehrer hinderlich sein kann, sind die **eigenen bzw. anderen Vorstellungen von Eltern**, was das Kind werden soll: *„Manchmal haben Sie ja unterschiedliche Einstellungen zwischen Elternhaus und Schule“* (L 14; 15; 16 Z. 2090 – 2091). Konkret zeigt sich das dann so: *„Das habe ich jetzt in einem Fall festgestellt, bei einer jungen Frau ist es so, dass die jetzt Praktikum in einer Wäscherei absolviert und da hatte der Vater – so geäußert, dass die Arbeit in der Wäscherei eigentlich nichts für sie wäre, da das eine Arbeit seine Meinung nach unter der Würde, also halt ihm war das eine zu einfache Arbeit. [...] Für das Mädchen war der hauswirtschaftliche Bereich ok und ich denke, inzwischen hat der Vater auch gemerkt, dass das auch eine anspruchsvolle Arbeit ist. Und ich denke, er hat seine Meinung da auch geändert. Er hat sie auch im Praktikumsbetrieb besucht und hat auch die Chefs, also hat sich mit denen unterhalten und ich denke, ist inzwischen auch mit der Praktikumsstelle zufrieden“* (L 13 Z. 378 – 390). Anders ging es in folgendem Fall aus: *„Und bei dieser türkischen Familie, da geht auch nichts, weil die knallhart gesagt haben, so ist ihre Vorstellung aus ihrer Religion her. Und das ist dann hart für das Mädels, zu begreifen, wenn sie eben, ja mit Gleichaltrigen in der Werkstatt zusammenkommt“* (L 12 Z. 37 – 40). Insgesamt halten sich die Eltern in den Interviews, was den Umgang mit Zukunftsvorstellungen betrifft sehr zurück. Lediglich 4 von 50 Aussagen sind zu verzeichnen. Ob dies sich dadurch begründen lässt, dass Eltern eher vorgeben wollen, was ihr Kind machen soll, kann nur vermutet werden. Anders herum berichtet eine Mutter: *„Wenn die sagt, das ist kein Beruf für mich, also das will ich nie in meinem Leben länger als eine Woche machen, dann nützt mir das gar nichts, wenn die Schule da sagt, da wäre was frei“* (E 21 Z. 374 – 376). Das Ziel müsste deshalb ein Verhalten der Schüler sein, wie sie eine Lehrerin

240 Über die Möglichkeit von außerschulischen Praktika soll an anderer Stelle nachgedacht werden.

beschreibt: „Ich [Schüler] muss mich für meine Belange auch selber einsetzen und ich bin auch selber eigenverantwortlich, dass das passiert, also da kann nicht der Lehrer das für mich tun oder die Eltern, sondern ich bin verantwortlich dafür, ich brauche zwar Hilfe, aber letztendlich muss ich das selber in mir haben, den Wunsch und die Triebfeder“ (L 14; 15; 16 Z. 1996 – 2001). Eine Mutter hat sich schon auf den Weg gemacht, in dem sie rät: „Wir müssten auch oft einmal tatsächlich auch wir Eltern viel mehr hinterfragen [...] was wollen die Kinder“ (E 15 Z. 1275 – 1278). Dass die **Schüler** in der Lage sind, **eigene Entscheidung bezüglich ihrer Zukunft zu treffen**, zeigt sich darin, wie in Kapitel 9.4. bereits erwähnt, dass sie mit Hilfe des Mandalas anhand 10 unterschiedlicher Kategorien für die Untersuchung Überlegungen zu ihrer Zukunft angestellt haben. Dabei spielte es erst mal keine Rolle, ob sie männlich oder weiblich sind bzw. wie ihr Grad der Behinderung einzuschätzen sei. Allen war es möglich Zukunftsvorstellungen zu äußern. Sicherlich benötigten sie dabei unterschiedlichen Unterstützungsbedarf. Entscheidend ist aber, dass sie ihre Zukunftsvorstellungen äußern konnten, obwohl Eltern wie Lehrer ihnen dies eher weniger zutrauen.

Die Antworten der Schüler wurden zu fünf Unterkategorien, welche auch für das Leben entscheidend sind, zusammengefasst und werden im Folgenden vorgestellt²⁴¹:

- Arbeit
- Wohnen
- Freizeit
- Privatleben
- Träume/Visionen

Dabei spielt dann auch die Sicht der Eltern und Lehrer auf die jeweilige Thematik eine Rolle.

10.9.1 Arbeit

Eltern äußern bei den **Zukunftsvorstellungen** besonders häufig den **Bereich Arbeit**, 18 von 50 gemachten Aussagen treffen auf diese Unterkategorie zu. So sagt eine Mutter über ihre Tochter: „Also Kindergarten war also schon immer ihr Ding. Irgendwas mit Kindern halt“ (E 10 Z. 91 - 92). Ein Vater erzählt: „Nadine hat immer ein, ein Wunschtraum gehabt, das war, sie will ins Büro“ (E 22 Z. 820 – 821). Selbst nonverbale Kommunikation wird gewertet. So meint ein Vater: „Uwe zeigt uns durch sein Verhalten, ob ihm die Situation so gefällt oder nicht. Er strahlt immer, wenn wir in der WfbM in Unterbach ankommen“ (E 16 Z. 458 – 460). Auch bei der Gruppe der Lehrer ist diese Unterkategorie wichtig, 11 von 39 Aussagen beschäftigen sich damit. In den Interviewpassagen geht es vor allem um das **Für und Wider von allgemeinem Arbeitsmarkt und Werkstatt für behinderte Menschen**: „Bei der letzten Abgangsgruppe war das so, dass einige, nachdem die auch schon draußen Praktika gemacht haben oder Arbeitsplätze zumindest angeguckt haben, dass einige gesagt haben ‚Ich will in die Werkstatt‘ [...] Für einige ist es auch ganz bewusst und ganz klar der Gang in die Werkstatt und die sind einfach auch sehr zufrieden [...] – Weil dann können die Eltern auch nicht sagen: ‚Ich will mein Kind auf dem Freien Arbeitsmarkt

241 Die Unterkategorien Lernen und Persönlichkeit werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt, sondern in der Kategorie Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption.

haben, egal was es kostet, egal ob es zusammenbricht, egal – wenn das Kind sagt: ‚Ich geh lieber in die Werkstatt, da habe ich meine Freunde, da habe ich meine geregelte Arbeitszeit, hab zwar nicht so viel Geld.‘ Viele können ja mit Geld nicht viel anfangen und dann wieder den Gegensatz dazu die anderen, die, die mit Geld bewusst umgehen können, oder die es lernen auch in der Phase mit Geld umzugehen, die wissen den Zusammenhang vom Lohn und der Arbeit, die es erkennen, die dann sagen: ‚Nein, mein Platz ist also nicht in der Werkstatt, ich möchte lieber, wenn es geht, in ein anderes Umfeld.‘“ (L 4 Z. 214 - 233. Dass dabei der Schülerwunsch berücksichtigt wird, bestätigt folgende Aussage einer Lehrerin: „Und auch mit den Schülern haben wir das besprochen, was sie möchten und den einen hätten wir gern irgendwo in die freie Wirtschaft geschickt, aber der hat uns signalisiert, nein, er möchte in die WfbM‘ und dann ist das für uns auch o.k., dass wir die Schüler auch und deren Wunsch berücksichtigen. Und gerade gestern habe ich ihn wieder gesehen, ich war gestern in der WfbM und der ist glücklich und zufrieden dort. Und dann hab ich gedacht, na ja, dann haben wir’s doch gut hingekriegt eigentlich“ (L 3 Z. 169 – 175). 11 von 22 Eltern, also 50% sehen die Zukunft ihrer Kinder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und nur 6 von 22 Eltern, also ungefähr ein Viertel stellen sich die Zukunft ihres Kindes in der Werkstatt für behinderte Menschen vor. Das Geschlecht spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle.

Berufliche Zukunftsvorstellung der Eltern für ihr Kind

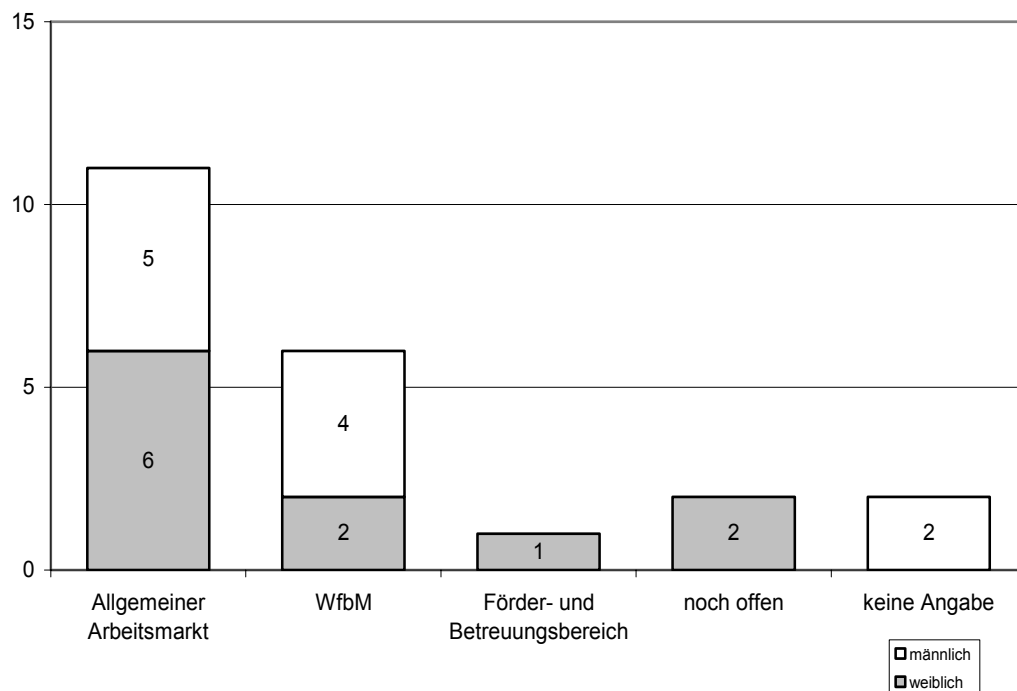


Abbildung 45: Berufliche Zukunftsvorstellung der Eltern für ihr Kind nach Geschlecht, N = 22

Betrachtet man nun mögliche Entscheidungsfaktoren der Eltern für den allgemeinen Arbeitsmarkt, so ist interessant, dass alle Eltern, welche sich für den allgemeinen Arbeitsmarkt entschieden haben, auch angeben, dass ihr Kind sich verbal ausdrücken

kann, wie eine Kreuztabelle zwischen den Items Zukunftsplanung Beruf und Mitteilungsmöglichkeit des Jugendlichen ergab.

Ebenso interessant ist, dass bei den 40 befragten Schülern explizit nur zwei Schüler sagten, je ein Mädchen und ein Junge, dass sie in die WfbM möchten. Die restlichen 38 äußerten konkrete Berufswünsche, wie die folgende Abbildung zeigt:

Berufswünsche von Jugendlichen mit geistiger Behinderung

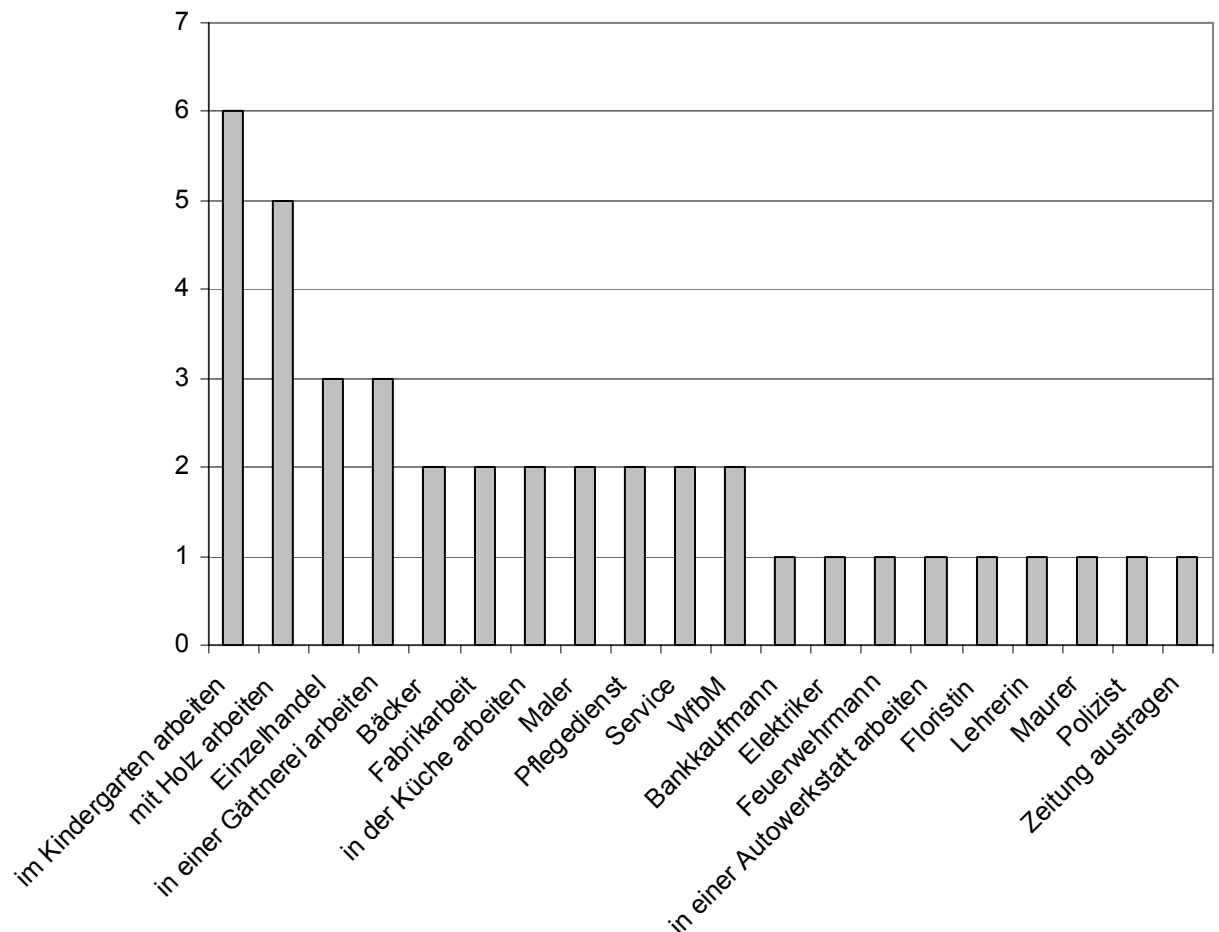


Abbildung 46: Berufswünsche von Jugendlichen mit geistiger Behinderung, N = 40

Hierbei fallen zwei Berufswünsche besonders auf: „Im Kindergarten arbeiten“ und „mit Holz arbeiten“.

Fasst man die Berufswünsche zu Oberkategorien zusammen und nimmt auch noch Bezug auf das Geschlecht, so wird deutlich, dass die Berufswünsche der Jugendlichen deutlich geschlechtsspezifisch sind. So wünschen sich die männlichen Jugendlichen dreimal häufiger einen Beruf im handwerklichen Bereich, als dies die weiblichen Jugendlichen tun. Umgekehrt verhält es sich bei den sozialen Dienstleistungen am Menschen. Auf diesem Gebiet wünschen sich mehr als doppelt so viele junge Frauen wie Männer zu arbeiten.

Oberkategorien zu Berufswünschen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung

| | Gesamt | männlich | weiblich |
|--------------------------------------|--------|----------|----------|
| Handwerk | 16 | 12 | 4 |
| Dienstleistungsgewerbe | 10 | 6 | 4 |
| Soziale Dienstleistungen am Menschen | 10 | 3 | 7 |
| Fabrik | 2 | 1 | 1 |
| WfbM | 2 | 1 | 1 |

Abbildung 47: Oberkategorien zu Berufswünschen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Als zweitwichtigstes Bedürfnis nennen die befragten Eltern, gleichrangig mit der Freizeit, das Wohnen.²⁴² Dabei äußerten die Eltern für ihr Kind Folgendes:

10.9.2 Wohnen

Das Thema „Wohnen“ spielt jedoch innerhalb der Aussagen der Eltern bezüglich der Zukunftsvorstellungen ihres Kindes kaum eine Rolle. Es gibt nur 5 von 50 Aussagen. Bei den Lehrern ist das Thema ähnlich wenig vertreten (4 von 39 Aussagen). Jedoch scheint die quantitative Auswertung aufschlussreicher zu sein. Auf die Frage: „**Wie ist die Zukunft ihres Kindes geplant?** (v.a. Beruf und Wohnen)“ kann zunächst keine eindeutige Tendenz festgestellt werden. Am ehesten kann noch behauptet werden, dass immerhin 1/3 der Eltern möchte, dass ihr Kind bei ihnen wohnen soll. Die Schüler wiederum geben auf ihrem Mandala an, dass 17 von 40 (42,5%) bei ihren Eltern wohnen wollen. Die restlichen 23 (57,5%) wollen mit irgendjemanden zusammen wohnen (eigene Familie, Freund, allein). Paul äußert seine Vorstellungen genau: *„In einem kleinen Haus. Mit einer Frau tät ich eigentlich gerne ziehen. Mit einer netten, schönen Frau, die was gut aussieht. Die was sich gut mit Hunden auskennt und mit, mit, mit äh, Kindern. Und die was sehr nett ist und liebevoll und nicht rumschreit mit den Kindern, z. B. ich kann's nicht leiden, wenn man einen anschreit, nur weil, wir sind ja nicht im Militär. Und deswegen finde ich, will ich mit einer Frau zusammenziehen, die aber nicht so rumschreit“* (V 3 Z. 37 – 51). Innerhalb der Schülerinterviews fällt jedoch auf, dass die **Vorstellungen der Schüler sehr von ihren Eltern geprägt** sind, was an folgender Aussage einer Schülerin sehr deutlich wird: *„Wohnen, das müssen schon meine Eltern entscheiden, die müssen kucken, dass ihre Kinder äh Haus haben und im Haushalt helfen, dass die es später auch alleine können, ohne Eltern. Das müssen die entscheiden“* (V 2 Z. 105 – 108). Die Prägung könnte man auch als Abhängigkeit beschreiben. Zwei Schülerinnen berichten von ihren Erfahrungen mit ihren Eltern: *„Ich möchte mit Freundin. [...] Ich hab mal mit meiner Mama geredet. Und die hat gesagt, nein, du bleibst bis jetzt noch hier“* (V 6 Z. 481 – 503) bzw. *„Der will ein Haus kaufen*

242 Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als PLAUTE und WESTLING in ihrer Untersuchung herausfanden, dass Wohnen das größte Bedürfnis für die Eltern darstellt und Arbeiten eher als ein untergeordneter Problembereich auftritt (1996, S. 5).

mein Vater und will den ganz unteren Stock uns geben uns dreien, und er oben. Aber das will ich nicht“ (V 6 Z. 492 – 495). Die Lehrer scheinen gegenüber den Wohnwünschen ihrer Schüler offen zu sein: „Ich denke, wenn es von Schülerseite wichtig ist, selbstständig zu wohnen und ja nicht im Wohnheim zu wohnen, sondern selbstständig zu wohnen, dann hat man da schon relativ klare Hinweise, in welche Richtung man auf jeden Fall noch Schwerpunkte setzen sollte bei dem Schüler“ (L 13 Z. 718 – 721).

Auffällig ist, dass die Jugendlichen bei der Kategorie „**Selbstständigkeit**“ in ihrem Mandala neben der Mobilität hauptsächlich Punkte angeben, welche **für ein eigenständiges Wohnen wichtig** sind²⁴³.

Vorstellungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Selbstständigkeit

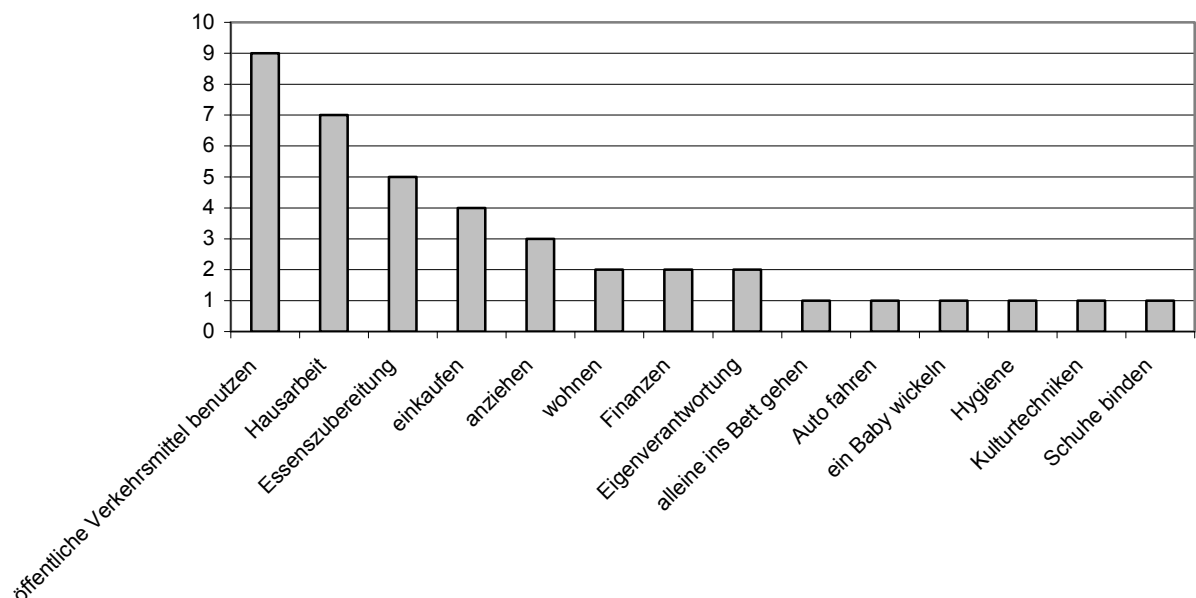


Abbildung 48: Vorstellungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Selbstständigkeit N = 40

Dies trifft auf 10 von 14 Kategorien zu. Acht davon stehen enger mit dem Wohnen in Zusammenhang (Hausarbeit, Essenszubereitung, einkaufen, anziehen, wohnen, alleine ins Bett gehen, Hygiene, Schuhe binden). Die anderen beiden Aussagen sind ebenso für das Wohnen wichtig, spielen aber auch eine weiterführende Rolle (Finanzen, Eigenverantwortung).

²⁴³ Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler wurden von der Autorin kategorisiert, um einzelne Aussagen zusammenfassen zu können.

Betrachtet man nun das **Wohnen** ebenso wie das Arbeiten **unter dem Gesichtspunkt der Mitteilungsmöglichkeiten des Kindes**, so fällt bei einer Kreuztabelle zwischen den Items Zukunftsplanung Wohnen und Mitteilungsmöglichkeit des Jugendlichen auf, dass bei 9 von denen, die sich verbal mitteilen können, die Eltern ambulantes bzw. nicht-vollstationäres Wohnen planen.

Insgesamt könnte man also schließen, dass die Verbalkompetenz ein Indikator für ein nach außen orientiertes Leben ist.

Ein weiterer Indikator bei der Zukunftsplanung **Wohnen** scheint für die Eltern das **Geschlecht ihres Kindes** zu sein. Bei einer Kreuztabelle zwischen den Items Zukunftsplanung, Wohnen und Geschlecht des Kindes wird deutlich, dass die Eltern von Töchtern sich fast hälftig vorstellen, dass diese bei ihnen wohnen werden, was auch folgender Interviewauszug bestätigt: *„Ja, also die Nadine will noch nicht ausziehen im Moment. Warum sollte sie denn eigentlich“* (E 22 Z. 581 – 582)? Hingegen ziehen die Eltern von Söhnen alle Wohnformen nahezu gleichermaßen in Betracht. Nur 22,2% (2 von 9 Eltern von Söhnen) sind der Meinung, dass ihre Söhne bei ihnen wohnen sollen: *„Wenn er das möchte, wenn er da jetzt was finden würde. Einmal, vor einem Jahr hat er gesagt, ja, er würde gern irgendwo so hin, dann hat er wieder gesagt, ja, er möchte gern bei uns bleiben. Das war für mich auch in Ordnung, also wichtig ist, dass er sich wohlfühlt“* (E 2 Z. 786 – 791). Dies ist in sofern interessant, als die männlichen Jugendlichen fast zur Hälfte sich vorstellen später bei ihren Eltern wohnen zu wollen. Die weiblichen Jugendlichen hingegen wollen zu knapp 30% (5 von 17) alleine bzw. mit ihrer eigenen Familie leben.

Vorstellungen zum Wohnen bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung

| | Gesamt | Männlich | weiblich |
|--------------------------|---------------|-----------------|-----------------|
| Herkunfts familie | 17 | 10 | 7 |
| Wohngemeinschaft | 14 | 9 | 5 |
| Alleine | 6 | 3 | 3 |
| Eigene Familie | 3 | 1 | 2 |

Abbildung 49: Vorstellungen zum Wohnen bei Jugendlichen mit geistiger Behinderung N = 40

Somit ergibt sich ein deutliches Spannungsfeld bei den Vorstellungen zum Wohnen zwischen den Eltern und ihren Kindern, vor allem wenn man das Geschlecht berücksichtigt. Die Eltern stellen sich vor, dass die Söhne eher das Elternhaus verlassen sollen, aber diese möchten lieber zu Hause wohnen. Die Töchter sollen nach Meinung der Eltern besser zu Hause wohnen. Diese haben aber wiederum eher den Wunsch auszuziehen.²⁴⁴

²⁴⁴ Dieses Ergebnis lässt sich in etwa mit den Untersuchungsergebnissen von THEUNISSEN u.a. (1997, S. 124) sowie mit METZLER/RAUSCHER 2004 vergleichen.

10.9.3 Freizeit

Auffällig ist bei den Zukunftsvorstellungen bezüglich der zu gestaltenden freien Zeit, dass Lehrer in den Interviews überhaupt keine Stellung dazu nehmen, hingegen 7 von 50 Aussagen der Eltern zu den Zukunftsvorstellungen sich darauf beziehen. Insbesondere der Wunsch nach dem Auto fahren können und dem **Besitz eines Führerscheins** wird mehrfach genannt. *„Er möchte auch einen Führerschein machen. [...] Wie wir das bewerkstelligen, das weiß ich auch noch nicht. Aber es muss ja, aber er ist darauf raus, er möchte eines Tages einen Führerschein machen“* (E 18 Z. 1233 – 1237).

Ein Ehepaar sieht das genauso und antwortet auf die Frage: Was ihr Kind gerne in der Freizeit machen möchte:

„V: Was er gern machen will? Autofahren.“

M: Autofahren. (lacht [...]) Ja, das merke ich schon. (lacht)

V: Ja, also das möchte er, Autofahren, aber er darf es nicht“ (E 11 Z. 1487 – 1491).

Dies deckt sich auch mit den Angaben der Schüler. Immerhin 6 von 40 Schülern (15%) geben in der Unterkategorie Träume/Visionen an, dass sie gerne den Führerschein machen möchten.

In ihrer **Freizeit** möchte knapp die Hälfte der Jugendlichen sich mit Sport **beschäftigen**, ein Drittel geht gerne aus (Kino, Tanzen, Stadtbummel) und 20% bleibt am liebsten zu Hause (Musik hören, Fernseher schauen, Computer spielen, Karten spielen). Dies beschreibt ein Vater sehr eindrücklich: *„Zuhause, ich sag immer, Nadine ist ein Träumerle. Sie hört gern ihre Volksmusik, da träumt sie irgendetwas, klatscht, tanzt und so weiter. [...] Und dann geht sie zurzeit zu ihrer Großmutter immer gern, die wohnt im Haus und dann wird Karten gespielt. Nadine spielt unheimlich gern Rommee. Dabei kann die dann rechnen und alles! Sie spielt sehr gut Romme“* (E 22 Z. 924 – 936). Eine Mutter sieht das Freizeitverhalten ihrer Tochter ganz ähnlich: *„Aber meistens ist es so, dass die Janine gar nicht wohin will, gell. Die -, es ist schon besser geworden -, aber eigentlich [...] ist sie gern daheim“* (E 10 Z. 279 – 282). Versteckt sich hinter diesen Aussagen womöglich ein Spannungsfeld? Sind es etwa die Eltern, welche es lieber haben, wenn ihr Kind seine Freizeit zu Hause verbringt? Schaut man sich nämlich die Vorstellungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur **Selbstbestimmung** an, so fällt auf, dass ein Viertel gerne über seine **Freizeitgestaltung** selbst bestimmen möchte.

Vorstellungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Selbstbestimmung

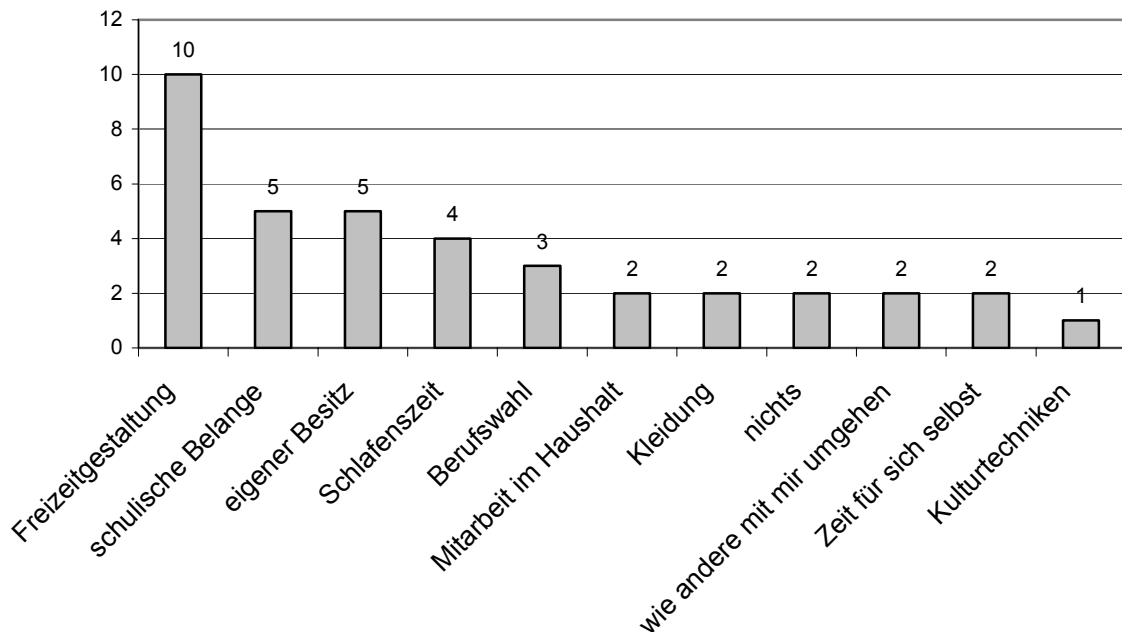


Abbildung 50: Vorstellungen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Selbstbestimmung N = 40

Unter Umständen sind sie diesbezüglich noch sehr eingeschränkt, was eine Schülerin auf die Frage: „Und was ist das, worauf du dich am meisten freust?“ auch so äußert: „Aufs Weggehen. Keine Eltern mehr“ (S 37 Z. 456).

10.9.4 Privatleben

Hinsichtlich des zukünftigen Privatlebens ihrer Schüler bzw. Kinder äußern die Lehrer bzw. Eltern innerhalb der Kategorie „Zukunftsvorstellungen“ nichts. Es ist für die Eltern auch lediglich mit Abstand das vierte Bedürfnis (siehe Fragebogen im Anhang), d.h. 52,4% aller befragten Eltern (11 von 21). Die Jugendlichen mit geistiger Behinderung haben diesbezüglich jedoch klare Vorstellungen. Sie wünschen sich einen Freund (21 von 40) und/oder Mitglied einer Peergroup (18 von 40) zu sein. Dabei gibt es keinen geschlechtsspezifischen Unterschied. Das sieht bei den Vorstellungen zur **Familie/Partnerschaft** ganz anders aus.

Vorstellung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Familie/Partnerschaft

| | Gesamt | Männlich | weiblich |
|---------------------------|--------|----------|----------|
| Heiraten und Kinder haben | 15 | 11 | 4 |
| Partnerschaft/Liebe | 9 | 4 | 5 |
| Heiraten | 6 | 3 | 3 |
| Alleine bleiben | 7 | 3 | 4 |
| Kinderwunsch | 3 | 2 | 1 |

Abbildung 51: Vorstellung von Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur Familie/Partnerschaft
N =40

Hier stellen sich 11 von 23 männlichen Schülern vor, später einmal zu heiraten und Kinder zu haben, dagegen sind die Schülerinnen offen für alles, aber es kommt ihnen am ehesten darauf an einen Partner zu haben und geliebt zu werden. Dieses Ergebnis passt eigentlich nicht zu den Vorstellungen, das Wohnen betreffend. Denn dort hat es sich gezeigt, dass die männlichen Jugendlichen eher lieber zu Hause wohnen wollen.

10.9.5 Träume und Visionen

Eine Kategorie auf dem Mandala ist „Träume und Visionen“. Hier hatten die Schüler die Möglichkeit ihre Träume frei zu äußern. Es stellt sich **eine bunte Vielfalt** dar von konkreten Reisen, Besitztümern (Preis gewinnen, Geld, Haustier, Führerschein), aber auch Wohnvorstellungen und Berufswünschen. Der **Schwerpunkt liegt auf den Besitztümern** (19 von 40) und den **Reisewünschen** (14 von 40). Konkrete Wohnvorstellungen nennen nur zwei Schülerinnen und konkrete Berufsvorstellungen lediglich drei Jugendliche. Dabei fällt auf, dass sich die Wohnvorstellungen wiederholen, hingegen die Berufsvorstellungen komplett abweichen. Dazu passt folgende Aussage einer Schülerin: „*Ein Traum kann nur ein Traum sein und ein Traum kann nicht Wahrheit sein, geht einfach nicht*“ (V 6 Z. 46 – 48). Die Berufswünsche sind nämlich: „Popstar werden“; „beim VfB spielen“, aber auch „Krankenschwester werden“.

10.9.6 Zusammenfassung der Kategorie Zukunftsvorstellungen

Zu der Kategorie „Zukunftsvorstellungen“ finden sich innerhalb der Auswertung bei den Eltern und Lehrern nur wenige Aussagen. Im Vergleich zu den anderen Kategorien ist dies auffällig. Die **Zahl der Aussagen bei den Eltern steigt**, wenn sie einen **Sohn** haben, welcher **über 18 Jahre** alt ist und von den Eltern als **wenig behindert** eingeschätzt wird. Dann scheinen die Eltern mehr Gesprächsbedarf zu haben, da sich die Entwicklung für sie nicht eindeutig, in eine Richtung gehend, darstellt. Die Lehrer unter 45 Jahren sowie Lehrer mit eigenen Kindern äußern eher Zukunftsvorstellungen

ihrer Schüler. Dies mag sicherlich daran liegen, dass sie (noch) näher an der Thematik dran sind. Wie schon Kapitel 10.8. gezeigt hat, trauen die Lehrer den Schülern zu ihre Zukunft zu planen und somit auch Zukunftsvorstellungen zu äußern. Dabei liegt aus deren Sicht ein Schwerpunkt auf der Anbahnung, welche sich in folgenden Fragen äußert: Wie gehen die Lehrer die Thematik an? Wie ernst wird der Schüler genommen? Und vor allem wie schätzt er sich selbst ein? Schulen wie die Schulen für Geistigbehinderte in Schlossingen, aber auch Unterbach haben im Vergleich zu den anderen Schulen einen **höheren Wert bei den kodierten Aussagen**, die Zukunftsvorstellungen betreffend. Dies sind jene **Schulen, welche sich zum Zeitpunkt der Erhebung bereits mit dem Thema „Zukunftsplanung“ näher auseinandergesetzt haben**. Wichtig ist insgesamt die Position des Schülers und nicht die Übernahme von Vorstellungen der Lehrer oder, was häufiger vorkommt, der Eltern. Dass die **Schüler in der Lage sind, eigene Entscheidungen bezüglich ihrer Zukunft zu treffen**, zeigt sich darin, dass sie mit Hilfe des Mandalas anhand 10 unterschiedlicher Kategorien Überlegungen zu ihrer Zukunft angestellt haben. Dabei gibt es innerhalb der Kategorien für die Schüler zunächst keine Präferenz, jedoch für die Eltern und Lehrer steht der Bereich „Arbeit“ an erster Stelle. Für die **Eltern und Schüler steht der Wunsch nach einem Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt an erster Stelle**. Nur ungefähr ein Drittel der Eltern und lediglich 2 von 40 Schülern stellt sich eine Zukunft in der Werkstatt für behinderte Menschen vor. Die Lehrer hingegen sehen für ihre Schüler zunächst einmal das ganze Spektrum.

Das Thema „Wohnen“ ist gemeinsam mit dem Thema „Freizeit“ zwar das zweitwichtigste Bedürfnis der Eltern, spielt aber innerhalb der Interviews keine große Rolle. Es fällt aber auf, dass die Vorstellungen der Schüler sehr geprägt sind, von dem was die Eltern denken und eine gewisse Abhängigkeit sich bei diesem Thema nicht leugnen lässt. **Die Eltern stellen sich vor, dass die Söhne eher das Elternhaus verlassen sollen, aber diese möchten lieber zu Hause wohnen. Die Töchter sollen nach Meinung der Eltern besser zu Hause wohnen. Diese haben aber wiederum eher den Wunsch auszuziehen**. Den Schülern an sich ist das Thema „Wohnen“ dringend. Hinsichtlich ihrer Selbstständigkeit geben sie in 10 von 14 Unterkategorien Dinge an, welche für das Wohnen wichtig sind.

Innerhalb der Unterkategorie „Freizeit“ äußern die **Schüler** vermehrt den **Wunsch nach einer selbstbestimmten Freizeit**. Dabei hat es ihnen insbesondere der Sport angetan. Allerdings beschreiben die **Eltern ihre Kinder eher dahingehend, dass diese gerne zuhause sind**.

Das Privatleben gestaltet sich für die **männlichen Schüler in Richtung eigener Familie**, hingegen kommt es den **Schülerinnen** darauf an **einen Partner zu haben und geliebt zu werden**. Dieses Ergebnis passt eigentlich nicht zu den Vorstellungen, das Wohnen betreffend. Denn dort hat es sich gezeigt, dass die männlichen Jugendlichen eher lieber zu Hause wohnen wollen.

Die Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung haben gezeigt, welches Potenzial an Ideen in den Schülern steckt, doch allein und aus sich heraus können sie diese Vorstellungen nicht umsetzen. Sie benötigen ein Konzept und Raum in dem dieses angebahnt werden kann. Ein Ort dafür ist die Schule. Im Folgenden soll deshalb untersucht werden, inwieweit die Berufsschulstufenkonzeption bei der möglichen Realisierung von Zukunftsvorstellungen unterstützen und helfen kann.

10.10 Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption

Die Kategorie Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption muss von zwei Seiten betrachtet werden. Einerseits was die Befragten dazu inhaltlich sagen und andererseits wie die Akzeptanz bzw. die Identifikation der Berufsschulstufenkonzeption sich insgesamt abbildet. Dies ist auch der Grund dafür, dass die Kategorie quantitativ wie qualitativ untersucht wurde. Ebenso fließen die Einschätzungen der Schüler mit ein, wie sicher sie sich in den einzelnen Lernfeldern sind.

Qualitativ ist zu beobachten, dass sich das **Mitteilungsbedürfnis** innerhalb dieser Kategorie sich **bei den Eltern wie Lehrern im Durchschnitt in etwa gleich gestaltet**, was insofern interessant ist, als angenommen werden könnte, dass die Gruppe der Lehrer ein deutlich höheres Augenmerk auf das legt, was sie an ihrer Schule machen. Andererseits kann dieses Ergebnis auch als starkes Interesse der Eltern an der Berufsschulstufe gewertet werden. Die Aussagen insgesamt zeigen nämlich, dass die **Eltern eine durchaus kontroverse Sicht auf diese Kategorie haben**. Insbesondere Elternbeiräte scheinen an der Auseinandersetzung interessiert zu sein. Möglicherweise sehen sie dahinter eine gewisse Pflicht sich mit der Konzeption auseinanderzusetzen. Interessant ist ebenso, dass das **Thema bei Eltern, die einen Jungen haben, deutlich mehr thematisiert** wird als bei Eltern, die eine Tochter haben. Die Kategorie Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption (LUB) wird **von Kollegen mit mehr als 20 Dienstjahren (Median) stärker thematisiert** als von Kollegen mit weniger Berufserfahrung, wahrscheinlich weil sie sich schon so lange damit auseinandersetzen. Auf der anderen Seite **beschäftigen sich Sonderschullehrer mehr mit dem Thema** als Technische Lehrer (12,5:8,5), was aber sicherlich auch durch die Tätigkeitsbeschreibung begründet ist.

Das Thema Lernfelder - Unterricht - Berufsschulstufenkonzeption gliedert sich im Folgenden in zehn Unterkategorien, welche auch so zum Großteil in der Auswertung der Interviewtranskripte gefunden werden konnten:

- Berufsschulstufenkonzeption
- Praktika
- Arbeit/Beruf
- Kulturtechniken
- Wohnen
- Freizeiterziehung
- Partnerschaft/Sexualität
- Identität und Sozialkompetenzen
- Rahmenbedingungen/Umsetzung der Berufsschulstufenkonzeption

10.10.1 Berufsschulstufenkonzeption

Inhaltlich beschäftigen sich Eltern wie Lehrer mit den Bereichen der **Berufsschulstufenkonzeption** (2,3:1,5). Auffällig dabei ist, dass die Eltern ihre Zufriedenheit mit der Berufsschulstufenkonzeption deutlich zum Ausdruck bringen (0,6 Aussagen pro Interview) und ihnen die Auseinandersetzung mit dem Thema Partnerschaft/Sexualität deutlich mehr am Herzen liegt als den Lehrern (0,85:0,14). Hingegen wollen sie sich zur Selbstbestimmung so gut wie gar nicht äußern (0,2 Aussagen pro Interview). Bei den Lehrern wiederum handelt es sich hierbei um den dritt wichtigsten Bereich mit 1,4 Aussagen pro Interview. Das Thema „Praktikum“ ist in Zusammenhang mit „Arbeit/Beruf“ sowohl für Lehrer als auch für Eltern wichtig, bei den Eltern steht es an erster Stelle mit 1,95 Aussagen pro Interview, bei den Lehrern an zweiter Stelle mit 1,9 Aussagen pro Interview.

Quantitativ wurde auch versucht sich dem Thema zu nähern, indem Eltern wie Lehrer folgende Frage beantworten mussten: „**Aus welchem der folgenden Bereiche soll ihr Kind/ihr Schüler im Hinblick auf das spätere Leben an dieser Schule noch etwas lernen?**“ Sie konnten dabei mehrere Antworten ankreuzen. Die Abbildung zeigt das Ergebnis:

Notwendige Lernfelder in der Berufsschulstufe

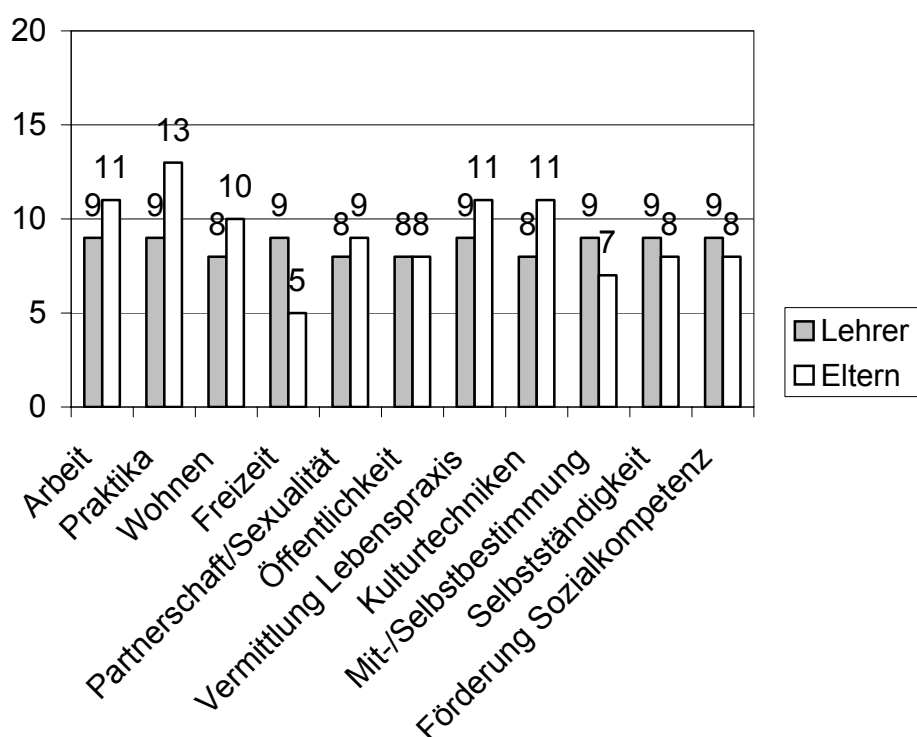


Abbildung 52: Notwendige Lernfelder in der Berufsschulstufe

Lehrer: N = 16, Summe der Antworten = 157, Eltern: N = 17, Summe der Antworten = 132

Hierbei fällt auf, dass die Lehrer alle Lernfelder fast gleichermaßen abdecken. Dies scheint insofern logisch, als von ihnen erwartet wird, dass sie das **angedachte Konzept der Berufsschulstufe** auch **umsetzen**. Bei den Antworten der Eltern wird viel mehr deutlich, wo sie **tatsächlich Bedarf für ihre Kinder** sehen. Besonders auffällig ist das „**Praktikum**“. Der Wert unterstreicht die Wichtigkeit, da Eltern darin

noch mehr Entwicklungsmöglichkeiten für ihr Kind sehen, obwohl es von den Lehrern bereits angeboten wird. Ähnlich verhält es sich mit den „**Kulturtechniken**“. Wiederum an den Angeboten zur „**Freizeiterziehung**“ wie beim Erwerb von „**Selbst- und Mitbestimmung**“ haben die Eltern weniger Interesse.

Doch was haben die Schüler für Themen? Wo scheint es ihnen wichtig, dass sie noch mehr Informationen bekommen bzw. etwas dazu lernen?

Wie bereits erwähnt, mussten die Schüler auf ihrem Mandala erst angeben, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen (vgl. dazu auch Kap. 10.9) und dann dahingehend einschätzen, inwieweit sie sich sicher sind, dass sie ihren Wunsch für die jeweilige Unterkategorie realisieren können bzw. wo sie ein Lernfeld für sich sehen. Dies ergab folgendes Ergebnis:

Wie sicher sind sich die Schüler in welchen Lernfeldern?

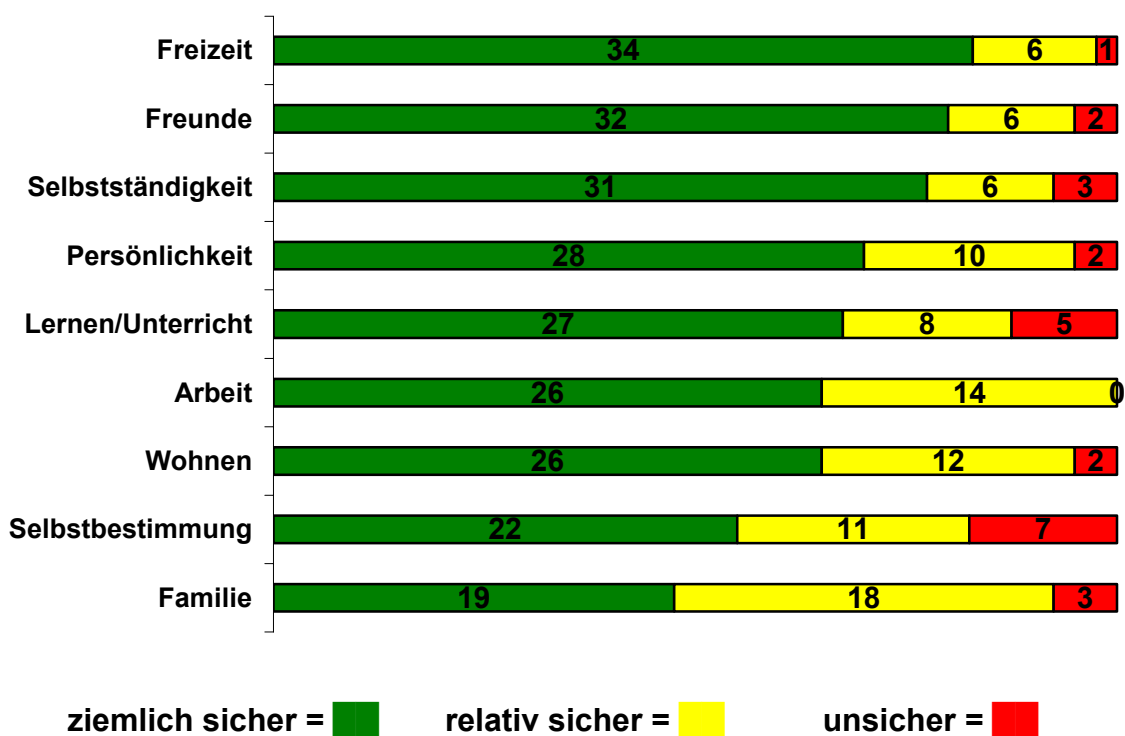


Abbildung 53: Wie sicher sind sich die Schüler in welchen Lernfeldern? N = 40

Vergleicht man die Färbung, so fallen bei drei Unterkategorien deutliche Unterschiede auf. In der Unterkategorie „**Familie/Partnerschaft**“ zeigen sich die Schüler wenig sicher, d.h., eine Vorstellung ist da, aber sie sind sich nicht sicher, ob diese Wirklichkeit werden wird. Ähnlich sieht es für die Unterkategorie „**Selbstbestimmung**“ aus. Hingegen scheinen die Unterkategorien „**Freizeit**“ und „**Freunde**“ sowie „**Selbstständigkeit**“ für die Schüler mit geistiger Behinderung leicht umsetzbar zu sein.

Hinsichtlich des Geschlechts lassen sich bei der Auswertung nur geringfügige Unterschiede feststellen. Erwähnenswert wären etwa „Arbeit“, „Wohnen“ und „Freunde“.

Bei „Arbeit“ und „Wohnen“ schätzen sich die Schüler deutlich sicherer ein als die Schülerinnen. Anders herum verhält es sich bei den „Freunden“. Die Schülerinnen können sich eher vorstellen, eine Freundschaft mit einer anderen Person oder innerhalb der Peergroup zu pflegen.

Bringt man nun innerhalb der Auswertung zur Berufsschulstufenkonzeption die drei Auswertungszugänge zusammen, so wird vor allem die unterschiedliche Wertung der einzelnen Lernfelder bei Eltern, Lehrern und Schülern deutlich. Dies betrifft insbesondere die Lernfelder „Kulturtechniken“, „Selbstbestimmung“ und „Freizeit“. Alle drei Parteien haben teilweise unterschiedliche Sichtweisen auf die Notwendigkeit des Lernens. Während die „**Kulturtechniken**“ bei den Schülern und Eltern nach wie vor hoch im Kurs stehen, ist für Lehrer die „**Freizeiterziehung**“ genauso wichtig, was Eltern wiederum nur wenig verstehen, da sie eher der Meinung sind, dass dies die Schule nicht zu leisten brauche. Das Lernfeld der „**Selbstbestimmung**“ wird ebenso unterschiedlich von allen drei Parteien beurteilt. Während dies für die Lehrer zu den wichtigsten Punkten zählt, ist die Aneignung den Eltern nur wenig wichtig, da ihre Kinder dies ihres Erachtens nicht in der Schule zu lernen brauchen. Den Schülern wiederum fällt es schwer über Dinge selbst bestimmen zu dürfen. Durch Mitbestimmung, welche $\frac{3}{4}$ der befragten Schüler wichtig ist, z.B. im Unterricht, lernen sie dann zunehmend Selbstbestimmung.

Die Vorstellungen von Eltern, Lehrern und Schülern, was den Unterricht in der Berufsschulstufe betrifft, differieren somit doch an manchen Stellen sehr stark. Dies wird nochmals umso deutlicher, wenn die Elternschaft in Elternbeiräte und Nicht-Elternbeiräte unterteilt wird. Innerhalb der gewünschten Lernfelder äußern die Elternbeiräte deutlich bestimmte Wünsche (bis zu 12 von 13 Angaben der Elternbeiräte), während die Nicht-Elternbeiräte ihr Antwortverhalten eher breit streuen (durchschnittlich 4 von 8 Angaben der Nicht-Elternbeiräte). Nimmt man in jeder Gruppe die häufigsten Nennungen über 50%, so ergibt sich ein unterschiedliches Bild, was die gewünschten Lerninhalte betrifft: Einig sind sich die Eltern über die **Notwendigkeit von „Betriebspraktika“**. Allerdings benennen dann die Elternbeiräte als weitere gewünschte Lerninhalte die **Lernfelder „Arbeit“, „Vermittlung Lebenspraxis“ und „Kulturtechniken“** (Lesen, Schreiben, Rechnen). Hingegen favorisieren die Nicht-Elternbeiräte die **Lernfelder „Wohnen“ und „Partnerschaft/Sexualität“**. Somit ergibt sich m. E. hier ein Spannungsfeld zwischen einer Berufsorientierung bei den Elternbeiräten und einer Lebensorientierung bei den Nicht-Elternbeiräten. Dies zeigt sich nochmals deutlich bei dem **Lernfeld „Freizeit“**. Gerade mal 3 von 14 Elternbeiräten (21,4%) halten dies nötig zu thematisieren, während 50% der Nicht-Elternbeiräte wünschen, dass Freizeit im Unterricht behandelt wird.

Eine Ursache der **unterschiedlichen Bewertung der einzelnen Lernfelder** könnte die Unkenntnis der Konzeption sein. Zwar wissen 10 von 16 Eltern über die Konzeption Bescheid, doch interessanterweise verneinen dies 4 und zwei antworteten mit „weiß nicht“. So sind also sechs von 16 Eltern nicht bzw. unzureichend über die Schulkonzeption informiert. 14 von 16 (87,5%) der befragten Lehrern geben jedoch an, den Eltern die Schul- bzw. Berufsschulstufenkonzeption zu vermitteln. Auffällig dabei ist, dass dies alle Lehrer an fünf der sechs Projektschulen tun. Lediglich die beiden Lehrerinnen der SfG Bergheim sagen, dass sie die Konzeption nicht den Eltern vermitteln. Diese Schule hat m. E. auch noch kein explizites Profil entwickelt. Bisher

blieb alles auf der Ebene der Schulleitung. Dass dies zu einem Konflikt führen kann, zeigte sich in etwas anderer Form bei einer befragten Lehrkraft der Schule für Geistigbehinderte in Schloßingen. Ihre Angaben hinsichtlich der Häufigkeit der kodierten Aussagen weichen von ihren Kollegen in allen Kategorien bis auf die „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“ deutlich ab. Daraus lässt sich deutlich erkennen, dass die Lehrkraft andere Schwerpunkte legt wie ihre beiden Kollegen. Dies wird ihr auch sehr deutlich bewusst, in dem sie im Rahmen der „kommunikativen Validierung“ angibt. *„Das habe ich so nie gesagt, wenn das die Schulleitung erfährt, gibt das Ärger.“* Sie bezieht sich dabei auf das transkribierte Material und somit auf ihre eigenen Aussagen. Hierbei wird deutlich, dass es in diesem Fall noch keine Identifikation mit der Berufsschulstufenkonzeption gibt. Der Lehrkraft ist aber durchaus bewusst, dass sie damit nicht konform geht. Ob sie die Konzeption nicht akzeptiert, mag so nicht behauptet werden. Allgemein kann man sagen, dass die Qualität entscheidend ist, d.h., wie informieren die Lehrer. Die **Kommunikationswege** spielen dabei eine große Rolle, so dass die Informationen von den Eltern richtig verstanden und interpretiert werden können.

Die SfG Hinterstadt hat zusammen mit anderen Schulen eine **Eltern-Lehrer-Projekt-Gruppe** ins Leben gerufen, welche es sich zur Aufgabe gemacht hat ein Konzept für das außerschulische Leben zu erstellen. Abgeleitet von diesen Ergebnissen entstand auch die Berufsschulstufenkonzeption der Schule. Dass dieser Weg zum Erfolg bei den Eltern führte, zeigt, dass die Eltern mit der Konzeption weitgehend einverstanden sind. Lediglich zwei der vier antwortenden Müttern wünschten einmal keine Behandlung des Themas Partnerschaft/Sexualität und einmal keine Behandlung des Themas Freizeit, da die Mutter der Meinung war, dies selbst leisten zu können: *„Ja, sagen wir mal, in erster Linie ist uns, das stimmt schon, das Kognitive steht im Vordergrund. Da hätten wir einen größeren Anspruch als an diesen Freizeitbereich. Da können wir schon ziemlich viel selbst abdecken. Da haben wir also selbst einen Anspruch da einiges zu bringen“* (E 6; 7; 8 Z. 472 – 475).

Welche Inhalte werden mit welchem Ziel verfolgt? Eltern verstehen häufig einfach nicht, warum dies oder jenes unterrichtet wird. Besonders auffällig ist dies im Bereich Freizeit, aber den Äußerungen zufolge auch im Bereich Selbst-/Mitbestimmung, wie oben bereits erwähnt. Es verwundert daher nicht, dass die Eltern einen deutlich höheren Wunsch als die Lehrer haben, dass ihre Anregungen und Wünsche²⁴⁵ auch umgesetzt werden. Hierbei mag der Hintergrund, dass die Eltern ihr Kind eben am besten kennen, sicherlich auch eine wesentliche Rolle spielen.

Diese Uneinigkeit könnte auch ein Indiz dafür sein, dass die **Mitwirkungsbereitschaft der Eltern** im Zusammenhang mit dem Inhalt des Unterrichts gegenüber den Lehrern recht hoch ist.²⁴⁶

In den folgenden Kapiteln sollen nun die einzelnen Inhalte der Berufsschulstufenkonzeption detaillierter vorgestellt werden

245 Vergleiche Abbildung 33 „Voraussetzungen für die Zusammenarbeit aus Sicht der Eltern und Lehrer (Mehrfachnennungen)“ in Kap. 10.6.2

246 Vergleiche hierzu Abbildung 41 „Mitwirkungsmöglichkeiten“ in Kap. 10.6.8

10.10.2 Praktika

Basis der Berufsschulstufenkonzeption sind die verschieden gestuften und mit unterschiedlicher Funktion versehenen Praktika. Eltern wie Lehrern sind diese in den Interviews, aber auch im Fragebogen sehr wichtig. Die **Einstellung zum Praktikum** ist auch bei den Schülern gleichermaßen positiv. Über die Hälfte von ihnen (21 von 31 befragten Schülern) (67,7%) bewerten Praktika positiv, so dass die Schüler davon gerne auch mehrere machen wollen. *„Unser Praktikum finde ich gut, also dass man nicht einfach sagt, so jetzt machen wir ein Praktikum, sondern mehrere Praktika“* (V 1 Z. 157 – 159). Eine Elternvertreterin bestätigt diese Sicht auf die Praktika: *„Ich denke, es ist sehr positiv aufgenommen worden von der Elternschaft, ganz einfach auch in dem Hinblick Richtung Arbeit, dass jetzt nicht alles nur immer auf Schiene Werkstatt oder FuB geht, dass man auch versucht, den Ersten Arbeitsmarkt zu öffnen, schon durch Praktika“* (E 15 Z. 984 - 987). Auch scheint deren Existenz zu beruhigen: *„Also ich bin jetzt richtig gelassen worden. Einmal durch das erste Praktika, wo so positive Sachen für mich selber zurückgekommen sind“* (E 9 Z. 1655 - 1656).

Interessant dabei ist, dass das Praktikum sich in den Interviews ausschließlich auf die Arbeitstätigkeit bezieht. Praktika in anderen Bereichen, wie etwa dem Wohnen, werden in diesem Zusammenhang nicht angesprochen.

Ein zentraler Punkt ist die **Organisation der Praktika**. Hier werden auf Eltern- wie Lehrerseite ganz unterschiedliche Sichtweisen deutlich, die Aqoise betreffend: *„Und im Sommer, da sollen die Schüler jetzt also, die Schüler jetzt aus dieser Klasse, nach Möglichkeit ein Praktikum in der freien Wirtschaft machen. Da habe ich auch mit den Eltern geredet, dass die sich auch umschauen sollen, nach Möglichkeiten für ihr Kind. Dass wir uns selbstverständlich da in der Schule auch umschauen, aber dass das also schon auch von, also dass sie da selber auch gefordert sind“* (L 11 Z. 57 - 62). Ein anderer Lehrer relativiert die Forderung ein wenig: *„Wenn sie die Möglichkeit haben, wenn sie beruflich so eingebunden sind. Aber ansonsten denke ich, ist es eher nicht möglich, weil sie keine Kontakte haben, weil der Bezug zur Industrie fehlt“* (L 8 Z. 110 - 112). Darüber ist zumindest ein Ehepaar erleichtert: *„Das ist schon gut, dass die Schule das macht.[...] Weil die Schule hat da Möglichkeiten“* (E 20 Z. 761 - 762). Die Jugendlichen hingegen wollen gerne ihre Eltern bei der Suche eines Praktikumsplatzes in die Pflicht nehmen: *„Ich möchte so gern mit, ich habe es schon so oft zu meiner Mutter gesagt: Ich will gern im Kindergarten ein Praktikum machen“* (V 3 Z. 123 – 124). Dass dies auch seinen guten Grund haben kann, zeigt folgender Interviewausschnitt: *„Wenn ich eine Werkstufe krieg, fang ich relativ früh an Praktika zu machen. Überleg mir auch, ob ich, ich hab mit den beiden Jungs, die jetzt entlassen worden sind – Praktika außerhalb der WfbM gemacht, bin jetzt bei der Sybilla dabei und berede das auch mit den Eltern und bespreche das und grad bei der Manuela ist es mir passiert, dass die Mutter gesagt hat: ‚Ach Du lieber Gott, ist das nicht noch, wollen Sie schon, dass mein Kind in die Werkstatt soll?‘ hat sie gesagt und dann hab ich gesagt: ‚Nee, aber wir fangen einfach schon mal an, damit Sie wissen, wie sieht denn das Arbeitsleben aus und damit die in der Werkstatt auch mal mitkriegen, was kommt, wo ich eigentlich auch weiß, dass das ein Werkstattkind ist‘* (L 6 Z. 231 - 239). Ganz stolz ist eine Lehrerin auf ihren Kollegen, welcher einen ganzen Fundus an Praktikumsplätzen hat: *„Diese Praktikumsplätze entstehen durch Kontakte, die*

persönlich durch den Herrn Weidmann eruiert wurden. Also er hat Beziehungen und da geht er so weit, dass er einfach hinget und fragt. Er hat jetzt da diesen Erfahrungsschatz, weil es schon erprobt wurde. Also manche Praktikumsstellen wurden schon von verschiedenen Schülern benutzt. Und die sind auch immer wieder bereit, jemand anderen zu nehmen. [...] Und [das] wird immer mehr, das weitet sich immer mehr aus, also früher waren das nur so ein paar Betriebe, so Hilfsarbeitertätigkeiten, aber jetzt wird das spezifischer. Jetzt sind plötzlich ein Hotel dabei, ja, wo also eine Küchenhilfe oder, wie sagt man da, ein Zimmermädchen benötigt. [...] Also, das filtert sich jetzt immer mehr raus. Aber wie gesagt, das sind alles private Kontakte, die der Herr Weidmann da auftut“ (L 10 Z. 387 - 410). Ein anderer Weg, um an Praktika zu kommen, beschreiben die Schüler wie folgt: „Der Herr Schnitzler, also der Herr Schnitzler, der Herr Schnitzler ist vom Berufsamt. [...] Die, die suchen dann halt gute Arbeiten, halt also Arbeiten oder Praktika für uns, gell? [...] Und dann halt können wir da mal Praktika machen“ (V 1 Z. 171 – 180). Dass es nicht immer etwas mit dem „Traumpraktikumsplatz“ für die Schüler wird, ist dann nicht ganz einfach für sie: „Ja, ja, da hat man halt auch schon mal Sachen gehabt, also dass man halt sagt, also dass man mal zum Stiegler oder so kann und da sagt dann der Herr König, ja, der Stiegler kommt jetzt nicht in Frage, da nehmen wir erst mal etwas Anderes. Erstmal klein anfangen und so, wie mit dem Flugzeug und so. Erst mal klein anfangen. [...] Da muss man sich halt mit abfinden. Aber die Lehrer (.....) [...] Weißt auch nicht, was man dazu sagen soll. Ich bin sprachlos“ (V 1 Z. 205 - 219).

Vielleicht kann diese Enttäuschung bei einer entsprechenden **Vorbereitung auf die Praktika** verhindert werden, indem beispielsweise der Betrieb schon mal besichtigt wurde. Dies ist nämlich für manche Schulen der Zugang: „Wir haben viel – Betriebe zum Beispiel angesehen, also wir waren in der WfbM [...] Arbeitsamt steht an, da wollten wir mal hin – dann haben wir [...] auch einige, die arbeiten unsere Schüler, einer arbeitet ja beitours, das ist unser Busunternehmen, den haben wir auf der Arbeitsstelle und dann arbeitet hier einer auf dem Spanferkelhof, den wollen wir am Montag besuchen mit der Klasse, damit sie mal sehen [...] Ja, und damit sie auch mal sehen, was machbar ist überhaupt und was die machen müssen“ (L 3 Z. 677 - 695). Eine andere Möglichkeit für die Vorbereitung wären Praktika an der Schule: „Die haben diese Praktikum hier an der Schule. Das heißt, wir haben hier Werkstatt Holz, Metall, Schulwerkstatt, Hauswirtschaft und Garten. [...] Da arbeiten die Schüler. Als Vorstufe zu diesem Praktikum draußen“ (L 10 Z. 301 - 305). Eine andere Möglichkeit des schulnahen Arbeitens bietet die Schulfirma. Dass dieser Ansatz bei den Eltern ankommt bestätigt die Aussage einer Mutter: „Ich meine, das ist, also von meiner Warte her setze ich jetzt halt auch große Hoffnungen in die Lehrer von hier, dass wenn die jetzt Metall oder von mir aus, wie gesagt, Schreiner oder Holz machen, dass die da vielleicht ein paar Qualitäten entdecken, die uns einfach verborgen bleiben, ja, die sich im täglichen Leben ja gar nicht so zeigen und dass man auch, es geht ja nicht immer der direkten Weg, durch Zufall wird da erkannt, Mensch, was denen Spaß macht und was sie auch ganz gut können, ja“ (E 6; 7; 8, Z. 655 - 661).

Lehrer wie Eltern sind sich wohl einig, dass Praktika die **Berufswahl** der Jugendlichen erleichtern. „Vom Konzept her wollen wir versuchen, dass wir das mit den Schülerwahlmöglichkeiten anbieten und auch Berufe kennen lernen, verschiedene Bereiche kennen lernen und es hat sich also gezeigt, [...] dass die sehr wohl wissen, was sie wollen, dass sie Wahlmöglichkeit haben“ (L 4 Z. 207 - 211), so ein Lehrer. Ein

anderer Lehrer wird konkret: „Also da war die Werkstufe, da im Schullandheim auf so einem landwirtschaftlichen Hof, Schulbauernhof. [...] Und da hat er einfach schon das Arbeitsfeld ausprobiert oder hat sich da ausprobieren können. Und das hat ihm einfach gefallen. Und dann war sein Wunsch klar, dass er irgendetwas mit Tieren zu tun haben möchte“ (L 13 Z. 220 -225). Genau auf diesen Effekt setzt ein Ehepaar: „Wir wissen ja nicht, was, was jetzt Sache ist, was er gern machen will. Nächstes Jahr macht er ja Praktikum, zwei, drei Mal muss er Praktikum irgendwo machen. [...] Das finde ich auch nicht schlecht“ (E 20 Z. 560 - 564).

Durch die Praktika werden die Schüler meist in ihrem Berufswunsch gefestigt. Die dabei entstehende Begeisterung der Jugendlichen mit geistiger Behinderung kann ihnen dann einen **Job durch das Praktikum** bringen. Eine Mutter berichtet, wie dies passieren kann: „Und, ja dann hat sich das ergeben, dass der Herr Weidmann mich dann irgendwann gefragt hat, ob ich mir vorstellen könnte, dass er jetzt bei mir in der Firma, wo ich arbeite, [...] dass er dort evtl. ein Praktikum machen kann. [...] [Sven] ging [...] einmal die Woche dort hin, hat dann probeweise auch mal zwei Wochen am Stück Praktikum gemacht oder auch mal drei Wochen am Stück, um zu sehen, wie belastbar dass er ist. [...] Er war aber auch nirgends anders. Und dann hat sich auch abgezeichnet, dass er dort wohl einen Arbeitsplatz kriegt. [...] Und dann hat sich der Herr Weidmann sehr darum gekümmert, hat in verschiedenen Gesprächen mit unseren Chefs das noch mal einfach dargelegt, wie belastbar er ist usw. Und dann ging das irgendwann mal Knall auf Fall. Irgendwann eines Dienstags ruft mich der Sven an und sagt: ‚Mutti, dass du weißt, nächsten Montag kann ich hier anfangen.‘ [...] Und das war dann im Mai. Deshalb ist er so Knall auf Fall hier entlassen geworden aus der Schule. [...] Also er – durch das, dass das ein Saisonbetrieb ist mit Campingartikel, Gartenmöbeln usw. war eben im Mai, Juni, Juli, August Saison und nicht jetzt im September, Oktober, November. [...] Und so hat sich das ergeben und der Sven fühlt sich pudelwohl dort eigentlich und ist stolz zu einem gewissen Teil, dass er eben dort mitarbeiten kann. (E 14 Z. 656 - 688). Das Beispiel zeigt deutlich den langen Weg auf, macht aber gleichzeitig deutlich, dass das Praktikum die Arbeitgeber einfach überzeugt hat. Wenn Lehrer bei einem Betrieb Interesse spüren, so können sie auch unterstützen, wie ein Lehrer schildert, um mögliche Einstellungschancen zu erhöhen: „Jetzt in dem einen Fall, wo der Betrieb schon also sich relativ zuversichtlich geäußert hat, da versuchen wir natürlich, so dass wir jetzt vielleicht einfach mal das Praktikum erhöhen, also, so dass die Schülerin mehr im Praktikum ist und weniger in der Schule. Und dann, wenn die sich das zutrauen, dann wäre es natürlich auch möglich, die Qualifizierung jetzt nach einem Jahr ausklingen zu lassen und zu versuchen, dass die Schülerin eingestellt wird“ (L 13 Z. 278 - 284). Dass es auch anders ausgehen kann und ein Praktikum eben ohne Arbeitsvertrag endet, hat eine Schülerin an sich selbst erfahren müssen: „Ha, da wo ich jetzt halt Praktikum mache, da kann man halt, die stellen keine ein, die nehmen keine. Ansonsten wäre ich da geblieben“ (S 37 Z. 212 – 213). Dies ist jedoch nicht die einzige Erfahrung, welche gemacht werden kann. Schüler mit geistiger Behinderung sammeln je nach persönlicher Verfassung ganz eigene **Erfahrungen im Praktikum** und können sich anschließend genauer positionieren, so wie dies eine Lehrerin über Jenny und Matthäus berichtet: „Und vor allem wollen es Jenny und Matthäus auch nicht. Sie haben ein Praktikum da drüben [WfbM] gemacht, sie haben sich einfach nicht zugehörig gefühlt, sie haben sich nicht wohl gefühlt. Die Arbeit als solches hat ihnen zwar gefallen, so in einer Produktion

drinzustecken und eine zugewiesene Arbeit zu erledigen, das hat ihnen gefallen, aber das ganze Umfeld – sie waren total verunsichert, sie haben sich nicht wohl gefühlt. Und sie haben mir das hinterher auch gesagt. Sie haben dort in der Werkstatt der Frau Metra gesagt, ‚es war so schön und wir wollen wiederkommen‘ und sie haben dann später zu mir gesagt, ‚aber in Werkstatt wollen wir nicht mehr ein Praktikum machen, ja, aber nicht mehr in die Werkstatt‘“ (L 7 Z. 61 - 70). Matthäus äußert sich selbst dazu: „Nun möchte ich nicht mehr in die Werkstatt, wo anders. [...] Aber im Laden möchte ich es machen“ (V 3 Z. 574 – 578). Dieses Beispiel zeigt deutlich, dass dem Schüler das Praktikum geholfen hat, sich zu entscheiden, dass er nicht in die WfbM möchte. Eine Schülerin denkt über die Praktikumserfahrungen in der WfbM ganz anders: „War toll zu arbeiten, habe meine alten Schulfreunde getroffen“ (S 25 Z. 76 – 77). Anhand der Erfahrungen aus den Praktika zeigt sich, dass die Schüler dieses ganz individuell nutzen, was auch eine Lehrerin bestätigt: „Ja, ich denke auch, wenn die Schüler mal in diesem Außenpraktikum sind, dann haben die, dann wissen die, also die meisten nehme ich an, [...] die wissen ganz klar, was sie leisten können, und äußern das auch. ‚Ja, da gehe ich mal schaffen‘“ (L 10 Z. 548 - 551).

Hilfreich ist für die Schüler dabei ein **Praktikumsordner**, wie sie selbst berichten:

„**S 3:** ‚Die [Lehrer] geben uns auch Bögen dann mit, die geben uns Bögen mit und dann weiß man und da steht dann zum Beispiel drinnen, auch mit diesen Gesichtern da [...]‘

S 2: ‚Kreuze an, ob es gut oder schlecht ist‘.

S 3: ‚Ja, wie freust du dich auf das Praktikum? Ja oder nein? Könntest du dir vorstellen, sind die Mitarbeiter nett, ja oder nein? Ist die Arbeit schwer? Ja oder nein? So Sachen halt‘“ (V 1 Z. 192 - 199).

Wie das mit dem Arbeiten genau aussieht und wie motiviert die Schüler tatsächlich sind, wird das nächste Kapitel zeigen.

10.10.3 Arbeit/Beruf

Das Thema „**Arbeit/Beruf**“²⁴⁷ gehört für die Eltern innerhalb der Berufsschulstufenkonzeption nach dem „Praktikum“ und neben den „Kulturtechniken“ und der „Vermittlung von Lebenspraxis“ **zu den wichtigsten Lernfeldern**. Es ist das **größte Bedürfnis der Eltern**, dass ihre Kinder nach der Schule **eine Arbeitsstelle finden** (66,7% aller Befragten; 14 von 21 Eltern). Dabei spielt das „**Praktikum**“ **eine entscheidende Rolle**, wie auch die Häufigkeit der Interviewaussagen zeigt.

Auch die **Schüler finden das Lernfeld „Arbeit/Beruf“ wichtig**. 31 von 40 Schülern (77,5%) geben auf das Statement: „Arbeiten finde ich: ☺ ☹ ☹“ an, dass sie Arbeit für etwas Gutes halten. Und das obwohl sie wissen: „Wenn man arbeitet, muss man auch früh aufstehen“ (V 6 Z. 464). Ebenso antworten 36 von 40 Schülern (90%) auf das Statement: „Geld verdienen finde ich: ☺ ☹ ☹“ mit gut und freuen sich darauf: „Aber richtig Geld verdienen, da (.....), selber kaufen, das ist doch klasse, oder“ (V 1 Z. 625 – 626)? Innerhalb Kapitel 10.9.1 konnte aufgezeigt werden, dass die Schüler vielfältige Berufs- bzw. Arbeitsvorstellungen haben.

247 Innerhalb der Untersuchung spielte der Integrationsfachdienst bei den Befragten keine Rolle und wurde daher nicht weiter verfolgt.

Abbildung 53 zeigt auf, dass 26 von 40 Schülern (65%) ziemlich sicher sind und sie ihre Vorstellungen durchaus umsetzen können. Allerdings schätzen Schülerinnen ihre Umsetzung weniger hoch ein als Schüler (2,47:2,77²⁴⁸). Was dabei in ihnen vorgeht, beschreibt folgender Interviewauszug: „**F:** ‚Was hast du dir denn überlegt? Wieso glaubst du, dass es nicht klappt?‘ [hat gelb coloriert]

S 3: ‚Vielleicht einer sagt ja, einer sagt nein.‘

F: ‚Da weißt du gar nicht mehr, was du denken sollst, gell?‘

S 3: ‚Ja.‘

F: ‚Und bei dir? Kindergarten ist auch gelb. Wieso ist es gelb?‘

S 1: ‚Ich weiß nicht, ob es klappt oder nicht‘“ (V 6 Z. 519 - 524).

Deshalb scheint das Vorgehen der SfG Hinterstadt notwendig zu sein, wie eine Mutter durchaus positiv und begeistert berichtet: „Weil sie [die Schüler] müssen das ja dann auch durchziehen und einfach auch so dieses Wunschdenken sollten sie auch schon ein bisschen umsetzen und was eigentlich auch ganz interessant war, was der Herr Maurer uns so erzählt hat, so letztes Jahr, also wenn das soweit stimmt, wie er es geschildert hat, diese Wunschvorstellungen sind ja immer sehr abstrakt, ja, sagen wir mal Arzt oder irgendwas, was sie eigentlich gar nicht realisieren können und so wie er jetzt im Lauf der Gespräche gesagt hat, wären sie jetzt schon ein bisschen zurückgekommen, also auf eine Niveau, das sie auch eher realisieren können. [...] Weil das auch ein Unterrichtsthema war, was sie für Möglichkeiten haben, wo sie halt auch grobe Bereiche und wo halt auch direkt gesagt wurde, dass sie also durch eine Behinderung halt nicht alle Möglichkeiten haben“ (E 6; 7; ,8; Z. 110 – 129). Eine potenzielle Umsetzungsmöglichkeit sieht ein Lehrer darin, dass „die Schüler [...] verschiedene Arbeitsfelder kennen lernen und [...] auch irgendwann mal wissen [sollen], welche Stärken sie haben und welche Vorlieben sie haben“ (L 13 Z. 202 – 204).

Deshalb sind sicherlich auch **Projekte innerhalb der Schule** oder auch Schülerfirmen, wie unter 10.10.2 bereits kurz erwähnt wurde, für die Schüler hilfreich. Über diesen Ansatz berichten die Eltern engagiert:

M: „Und zwar isch des in der Schule, so ein kleines Café, was immer donnerstags von zwölf bis zwei aufhaben und haben sie mit ihnen sogar zum Teil das Geschirr aus Ton vorgefertigt und da dürfen sie bedienen und abwaschen müssen sie natürlich auch.

V: Gebacken haben sie auch.

M: Und Kuchen, Waffeln backen sie und Kuchen wird zum Teil auch spendiert und da kommen sie auch von den anderen umgehenden Kindergärten oder von der Schule zum Kaffeetrinken und wechselt aber immer ab, einmal sind's, ich glaub, das machen immer zwei oder drei Kinder aus der Gruppe und dann alle vierzehn Tage oder drei Wochen dürfen sie da mitmachen“ (E 19 Z. 408 – 419).

248 Die Zahlen entstehen dadurch, dass jede Aussage von dem jeweiligen Schüler bewertet wird und es dafür Punkte gibt: Unsicher = 1 Punkt, ziemlich sicher = 2 Punkte, relativ sicher = 3 Punkte. Dann werden alle Einschätzung der Schüler zusammengezählt und durch deren Anzahl geteilt. Der Zahlenwert liegt rechnerisch aufgrund dieser Vorgehensweise zwischen 1,00 und 3,00.

Ein Projekt von der Schule organisiert, welches aber „draußen“ stattfindet, ist das Kaufhausprojekt. Von dem Vater wird hierbei vor allem begrüßt: *„Ja, und dass da auch eine gewisse Verpflichtung da ist, dass die [Schüler] alle zwei Wochen zwei Mal die Woche da hin müssen, vor der Schule und samstags. Ja und das hat sich auch ganz toll eingespielt“* (E 18 Z. 895 – 899). Seine Frau berichtet von der Integrationsfirma an ihrer Schule: *„Die Schule bietet ja an, die haben ja eine Firma gegründet. [...] Und das ist eine Integrationsfirma für – behinderte Jugendliche, um die ins Berufsleben reinzubringen. [...] Und diese Bügelfirma wird erweitert mit einer Wäscherei“* (E 18 Z. 198 – 214).

So kann insgesamt festgestellt werden, dass den **Eltern die Projekte der Schule** durchaus bewusst sind und sie diese **sehr begrüßen**. Somit hat die Aussage einer Lehrerin sicherlich Gültigkeit: *„Sie wissen, auf jeden Fall, dass die berufliche Eingliederung ein ganz starker Punkt ist in diesem Konzept“* (L 5 Z. 566 – 567). Interessanterweise berichten die Schüler innerhalb ihrer Interviews nicht über diese Projekte. Ob es für sie selbstverständlich zur Schule dazugehört? Praktika sind für die Schüler jedoch etwas Besonders und werden zahlreich erwähnt. Dies könnte daran liegen, dass man da in der Regel alleine hinget und fern der Schule arbeitet. So wird das Ganze zu einem nachhaltigeren, ganzheitlichen Erlebnis.

Den **Lehrern ist** aber auch der **Kontakt zur WfbM** innerhalb des Lernfeldes „Arbeit“ **wichtig**, welcher von Eltern in diesem Zusammenhang nicht erwähnt wird: *„Ich meine, wir haben das Glück und das muss ich immer wieder sagen, wir haben hier eine WfbM, die sehr innovativ ist, also absolut also der Herr Kohl, der ist wirklich....., der ja auch das Abfallwerk jetzt hat und auch denSupermarkt und auch innerhalb der Werkstatt Leistungsgruppen, so dass man da auch schon wirklich differenzieren kann, was ich auch sehr gut finde. So dass ich da einen kompetenten Ansprechpartner dann noch immer hab und sag: „Leute, ich hab eine, die ist, die kommt nicht in den BB Bereich, habt ihr was anderes und könntet ihr Euch das vorstellen“* (L 6 Z. 281 - 287)?

10.10.4 Kulturtechniken

Von den **Eltern** wird häufig ein Zusammenhang von zukünftiger Berufstätigkeit der Jugendlichen mit geistiger Behinderung und Kenntnis in den **Kulturtechniken** gesehen. Es ist für sie **innerhalb der Berufsschulstufenkonzeption ein wichtiger Bestandteil** (vgl. Abb. 52), wie auch folgende Mutter zum Ausdruck bringt: *„Lesen kann sie, schreiben kann sie, also [...] – das müsste man halt noch ein bisschen mehr üben, dass man da ab und zu mal Diktate oder so was schreibt, weil das ist halt ihre, das Schreiben ist nicht so ganz astrein bei ihr, aber das kann sie“* (E 21 Z.184 - 187). Es scheint also **nach wie vor ein wichtiges Thema bei den Eltern** zu sein. Auffällig ist, dass die Eltern wohl „dazugelernt“ haben, d.h., sie denken nun auch, dass lebenspraktische Fähigkeiten wichtig sind. Mögen da solche Erfahrungen, wie es die Mutter im Folgenden beschreibt, Früchte getragen haben: *„Aber es ist mir dann auch schnell klar geworden, wir haben da wahrscheinlich auch in der Eingangsstufe die richtigen Lehrer gehabt, muss ich sagen, die mit uns sehr offen waren und eben auch von vornweg gesagt haben, das kann nicht nur der Sinn sein, lebenspraktische Fähigkeiten sind für uns das A und O und ich glaube, das haben wir eigentlich recht schnell gefressen. [...] Wir haben dann an Lesen, Schreiben, Rechnen bald nicht mehr gedacht“* (E 15 Z. 336 - 357). Doch nicht alle Eltern ließen sich so einfach umstimmen.

Ein Vater schildert seinen Kampf ums Lesen lernen: *„Weil er wollte dann lesen lernen und in der Schule war das Lesen unaktuell, weil halt erst mal das Selbstständige und alles gefördert wurde. Und da hat es deshalb so Differenzen noch gegeben ab und zu. Aber die sind ja dann behoben worden. [...] Dann haben sie ja auch einen Lesekurs und alles dann gemacht. Und einen Schreibkurs. [...] Wir haben dabei den Ansturm gemacht. Das waren harte Zeiten. [...] Wir haben drum geguckt, dass sie also schreiben.“* (E 3 Z. 795 - 807).²⁴⁹

Den **Schülern** selbst ist auch bewusst, wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass das **Lesenlernen für ihre Zukunft wichtig ist**. In ihrem Mandala geben 27 von 40 Schülern (67,5%) unter der Kategorie „Lernen“ an, dass sie sich in den Kulturtechniken verbessern möchten. Untersucht man die Kulturtechniken näher, so wünschen 12 Schüler besser in Mathematik und 13 Schüler besser in Deutsch (lesen und/oder schreiben) zu werden, sowie zwei Schüler in lesen und rechnen. Es scheint also auch bei den Schülern am Ende der Schulzeit nach wie vor ein wichtiges Thema zu sein. Wenn man sie danach fragt, erhält man beispielsweise folgende Antwort: *„Lesen und so. Und wenn ich schwere Aufgaben mache“* (V 4 Z. 360). Ebenso begründen damit auch einige Schüler ihren Schulwechsel: *„Ich bin nur gekommen wegen Rechnen, Deutsch und Schreiben“* (V 6 Z. 47). Die restlichen 13 äußern Lernbedarf in Bereichen der Haushaltsführung (7), dem Erlernen einer Fremdsprache (4), im sauber und ordentlich Arbeiten (1), sowie im Umgang mit dem Computer (1). Dass die Schüler diesen Lernbedarf noch bewältigen werden, halten 35 von 40 Schülern (87,5%) für ziemlich bis relativ sicher. Innerhalb der „Kulturtechniken“ sind sich 20 von 27 Schülern sicher, dass sie in diesem Bereich noch dazu lernen werden. Auffällig ist, dass die Schüler in Deutsch eher Erfolge sehen als in Mathematik. Drei Schüler sind nämlich der Meinung, dass sie sich gar nicht sicher sind, ob sie sich in Mathematik tatsächlich noch verbessern.

Für die **Lehrer spielen die „Kulturtechniken“ eher eine untergeordnete Rolle**, was sich auch in den wenigen Aussagen dazu zeigt (3 von 147 Aussagen innerhalb der Kategorie Lernfelder - Unterricht - Berufsschulstufenkonzeption), und sie beziehen bezüglich des Stellenwerts der Kulturtechniken in der Berufsschulstufe eindeutig Position: *„Das ist jetzt wohl in der Werkstufe nicht mehr ganz so, weil wir den [Eltern] ganz klar machen, dass wir, dass unser Anliegen doch mehr im beruflichen Fortkommen besteht, als auf lesen und schreiben, weil's natürlich immer noch auch weiter gemacht wird, aber im Bezug auf Beruf. So als Beispiel sag ich jetzt mal, dass wir Berichte abfassen von Tätigkeiten, die wir gemacht haben, zum Beispiel von der Arbeitswoche, oder von Besichtigungen und die werden dann auf den PC geschrieben und werden dann gelesen und kommen in eine Mappe rein, so dass wir dann fortwährend sehen können, was wir alles in dem Schuljahr gemacht haben“* (L 3 Z. 518 – 526). Eine Lehrerin ist der gleichen Meinung, versucht aber eher vermittelnd zwischen Eltern und Lehrer zu sein, was den Stellenwert des Lesenlernens betrifft: *„Ich denke, es ist für die erst mal schwieriger dann auch zu sehen, dass sie zum Beispiel weniger Rechnen und Lesen haben, dass sie jetzt arbeiten müssen, dass sie jetzt eine ganze Arbeitswoche nächste Woche haben, wo überhaupt nichts gerechnet und gelesen wird [...]. Es kommt nicht mehr so häufig ausgeschrieben als jetzt Deutsch und*

249 Diese Meinung vertreten nach GÜNTNER (1999, S. 11) vor allem Eltern, die eine gute Frühförderung und eine angemessene Förderung im Kindergarten erfahren haben.

Mathe im Unterricht oder im Stundenplan vor. Es kommt ja trotzdem vor. [...] Also, wenn wir jetzt im Betrieb sind, müssen sie irgendwelche Regeln lesen. Wenn wir in der Berufskunde Fragebögen haben oder weiß nicht, es kommt ja trotzdem vor. [...] Es kommt versteckter vor, nicht mehr so ganz strukturiert und eben transparent für die Eltern und ich würde eben, ich würde da nicht auf Konfrontation gehen: Also stopp jetzt mal Eltern. Sie immer mit ihrem blöden Rechnen und Schreiben ständig, das brauchen die jetzt nicht mehr so stark wie vorher! [...] Sondern eher halt diese Lösung, wie sie ja tatsächlich stattfindet“ (L 5 Z. 118 – 149). Das ist im Übrigen genau das, was eine Mutter meint, warum das Lesenlernen ihrer Meinung nach so wichtig ist: „Ich meine, sie müssen ja Kochrezepte lesen. Deshalb oder wenn sie einen Einkaufszettel sich schreiben, deshalb ist das Lesen, finde ich, auch wichtig, ja. Man muss ja gar nicht immer so weit gehen. Aber dann stehen sie an der Straße, wenn der Bus kommt und wenn sie dann wenigstens die Nummer und den Namen wissen, deshalb ist das Lesen, finde ich, immer wieder, das brauchst du in so viel Sachen... [...] Deshalb kann man das nicht oft genug mit denen [Lehrern] besprechen, also das immer wieder anregen“ (E 6; 7; 8; Z. 562 - 575). Diese Mutter bezieht den lebenspraktischen Bezug in das Lesen ein und wünscht, dass keine Chance ungenutzt bleibt. Deshalb regt sie das Lesenlernen immer wieder bei den Lehrern an und findet in diesem Fall Gehör, denn sowohl Mutter wie Lehrerin sind aus der SfG Hinterstadt. Eine andere Mutter aus derselben Schule begründet auch gleich, warum sie die Rolle der Schule so wichtig findet: „Also, das sind Dinge, da könnte die Schule bestimmt viel machen, auch aus dem Gesichtspunkt, dass die Jugendlichen viel mehr vom Lehrer annehmen als von der Mutter oder dem Vater. [...] Aber das wird, meine ich, an der [...] [SfG Hinterstadt] auch ganz gut gemacht“ (E 5 Z. 950 - 954).

Eine andere Mutter zeigt Verständnis für die Situation der Schule, sind die Klassen doch so heterogen zusammengesetzt, dass das Lesenlernen gar nicht möglich ist: „Das war sicher so, dass ich, dass mir das in der Schule zu wenig war, denn das ist wie gesagt in dieser kleinen Einheit, die die da zur Verfügung haben für Lesen und Schreiben, ist es einfach nicht machbar. Und dann habe ich ja immer auch diese Mischung gesehen der Kinder, die in der Klasse waren und es war mir dann schon klar, dass da einfach viel zu wenig Zeit war“ (E 17 Z. 514 - 523). Eine andere Mutter würde sich jedoch trotzdem freuen, wenn es mit dem Schriftspracherwerb bei ihrer Tochter in der Berufsschulstufe funktionieren würde: „Wenn sie es jetzt als Nebeneffekt jetzt noch lernen kann, wie es jetzt im Moment einmal so aussieht, dass sie am Computer Großbuchstaben zusammensetzt, ja, dann ist das toll, da freuen wir uns auch riesig drüber, aber es ist keine Grundvoraussetzung für mich dafür, dass sie ein glücklicher Mensch wird“ (E 15 Z. 361 – 365).

Doch dass es auch tatsächlich möglich ist, bestätigt ein Vater, der ganz stolz darauf ist, dass sein Sohn das Lesen gelernt hat: „Das ist ein krasses, also das ist wirklich krass, also dass er das jetzt so hinkriegt, das ist stark. Und im Lesen ist er auch, muss man sagen, auch dank [...] [der SfG Schlossingen] weitergekommen.“ (E 18 Z. 555 - 557)

Wie wichtig dieser Schritt gewesen zu sein scheint, macht die Aussage eines anderen Vaters deutlich, dem es gerade aufgrund der fehlenden Lesekenntnisse auch schwer fällt, sich von seinem Sohn zu lösen. Vater: „Und er braucht ja jemanden, [...] Er kann ja nicht, sagen wir mal lesen. Wissen wir nicht, kann er das lesen. Er kennt es halt, weil das immer wieder auftaucht. [...] Und er braucht halt jemanden, der ihn versorgt,

Schriftliches und, und, und, wie das dann alles einmal läuft“ (E 11, Z. 249 – 255). Dieses Zitat macht deutlich, dass der Schriftspracherwerb, so GÜNTNER (1999, S. 11), „zum Prinzip der Normalisierung und der Integration eines Menschen in die Gesellschaft selbstverständlich dazu“ gehört.

10.10.5 Wohnen

Wohnen ist zusammen mit Freizeit das **zweitgrößte thematische Bedürfnis für die Eltern** und sollte daher eigentlich konzeptionell gleich hinter dem Lernfeld „Arbeit/Beruf“ bzw. „Praktikum“ stehen. Dem ist auch so, allerdings wird es innerhalb der Interviews nur wenig thematisiert (13 von 190 Aussagen bzw. 0,6 Aussagen pro Interview). Inhaltlich setzen die Eltern den Schwerpunkt dabei auf die Umsetzung des Themas „Wohnen“ in der Schule für Geistigbehinderte. Bei den Lehrern verhält es sich ähnlich. Ihr Interesse innerhalb der Interviews liegt durchschnittlich gesehen genau auf dem Aussagenwert wie bei den Eltern (10 von 147 Aussagen bzw. 0,7 Aussagen pro Interview).

Betrachtet man jedoch bei den Schülern die Färbung des Wohnens auf dem Mandala, so nimmt das Wohnen in der Zuversicht einen mittleren Platz ein, d.h., ein Drittel der Schüler ist nur relativ sicher oder gar unsicher, ob ihre Vorstellung auch möglich sein wird oder ob es noch andere Möglichkeiten gibt:

„F: ‚Mit dem Wohnen, was hast du dir da überlegt? Ein Haus besitzen. Da bist du dir noch nicht so ganz sicher, ob das klappt? [hat gelb coloriert]

S: ‚Nee.‘

F: ‚Warum? Was ist da ein Problem?‘

S: ‚Das musst du auch zahlen und so. Strom zahlen und so‘“ (V 4 Z. 135 – 139).

Insbesondere die (männlichen) Schüler, welche eher zu Hause wohnen wollen, denken, dass sich ihr Wunsch realisieren lässt (2,68:2,47). Dieser Wert macht deutlich, wie nötig die gesamte Schülerschaft eine Auseinandersetzung mit dem Lernfeld „Wohnen“ hat.

Dabei begegnet man innerhalb der Lehreraussagen **verschiedenen Formen von „Wohnen“**: *„Wohnen ist im Moment außer eben im Schullandheim nicht, bei uns an der Schule, soll aber auch angegangen werden“ (L 11 Z. 139 – 140). Eine andere Lehrerin berichtet: „Zum Beispiel das Thema Wohnen kommt generell noch sehr knapp vor hier überhaupt. [...] Auch, weil wir keine praktische Möglichkeit haben. Wir hatten letztes Jahr eine Wohnwoche, so eine Wohntrainingswoche [...] in einer gemieteten Wohnung, die war halt unheimlich teuer. Also das ist nicht realisierbar das jetzt Jahr für Jahr zwei-, dreimal durchzuführen“ (L 5 Z.158 – 165).*

Dass den **Lehrern die Eltern für das Lernfeld „Wohnen“ wichtig** sind, begründet ein Lehrer eindrücklich: *„Oder was jetzt wohnen zum Beispiel betrifft, jetzt im nächsten Jahr wird zum Beispiel Schwerpunkt in unserer Klasse sein mal „wohnen“, Wohnformen kennen lernen usw. und da werden die Eltern auch informiert und da machen die Eltern sich Gedanken, also wir sprechen mit den Eltern natürlich auch, wir laden sie auch ein und sie machen sich auch Gedanken: ‚Kann meine Tochter, will ich überhaupt, dass meine Tochter auszieht? Was will ich überhaupt für meine Tochter,*

meinen Sohn, dass es ihnen gut geht und nicht mir?' Und da werden schon manche Elternwünsche auch wach und sagen: ‚Mensch, das habe ich mir noch nie überlegt, das wäre ja mal toll, könnte meine Tochter da mal eine Probewoche wohnen zum Beispiel mal in der Schule mitmachen, oder sollen wir uns mal eine Wohnform, also ja die Lebenshilfe, die haben ja ihre Wohnungseinrichtungen usw. und verschiedene Wohnformen, sollen wir da mal anfragen, ob da etwas möglich wäre, dass sie sich das intensiver angucken kann.‘ Also da werden schon auch Elternwünsche wach“ (L 4 Z. 430 – 443). Eine Mutter begrüßt das Vorgehen bezüglich des Lernfeldes „Wohnen“ sehr: „Ich denke, wenn es zum Unterrichtsstoff dazugehört, muss man das einfach dann [...] auch fördern. Ich denke, wenn die Schule so etwas macht, denkt sie sich etwas dabei und unseren Kindern kann es ja nur zugutekommen, wenn sie auch mal in einem Wohnheim sind, wenn die Bewohner auch da sind und nicht in der Werkstatt. [...] Also sehe ich es eigentlich recht positiv, wenn die Schule momentan solche Sachen, den Weg gehen will oder auch mit einer Außenwohngruppe, wo man vielleicht mal mit Schüler probiert, dass die dort wohnen, dass die dort einmal alleine sind“ (E 12 Z. 800 – 809).

Damit spricht sie bereits eine zunehmend gängigere Form des Übens innerhalb des Lernfeldes „Wohnen“ an, nämlich das **Trainingswohnen**. Ein Schüler, der damit bereits Erfahrung gesammelt hat erklärt „Ich habe schon ein Wohntraining gemacht und kann schon selbstständig wohnen“ (V 2 125 – 126).

Doch wie positionieren sich Eltern und Lehrer zum Trainingswohnen? Eine Lehrerin berichtet aus ihre Schule: „Da gibt es ja auch noch Instanzen zu überzeugen oder wie auch immer, ob man von ganz unten anfängt und sagt, ist das überhaupt ein Lerninhalt für eine Sonderschule: Wohnen üben, trainieren!? [...] Also über das Ganze mal ausgeklammert die Tatsache, die wird jetzt eingerichtet die Wohnung. Die Eltern sind dafür. Die haben das vorgestellt bekommen und haben zugestimmt. Wohl erstaunt, dass es überhaupt so etwas gibt, aber sie sind nicht dagegen [...]. Frau Berger ging so weit, dass sie sogar weitergedacht hat, weil das Finanzielle ja auch im Raum stand und sie hat sogar - - vorgeschlagen oder die Idee in den Raum geworfen, ob die Eltern sich nicht moralisch daran beteiligen, ob sie nicht einen Obolus jeden Monat dazu beisteuern, damit es gelingt. Dieser Vorschlag kam von ihr“ (L 10 Z. 346 – 362). Gegen diesen Vorschlag könnten sicherlich einige Eltern etwas haben, denn die Mütter der SfG Hinterstadt meinen: „Wobei ja dieses Probewohnen oder Wohnen üben. [...] Wohntraining Aufgabe der Schule ist. Das hat aber nichts mit dem späteren Wohnen, denke ich, zu tun, wie sie später wohnen, ne. Ja, nee, dieses Probe- oder Wohntraining organisiert oder sollte vielleicht schon die Schule organisieren. Das gehört in den Bereich der Schule meiner Meinung nach, ne. Bloß wie wir später uns das Leben einrichten, das kann man nicht auf die Schule abwälzen. [...] Das müssen wir selbst – versuchen zumindest. Das war, ist sowieso klar“ (E 6; 7; 8 Z. 520 - 531). Das Ziel des „Trainingswohnens“ sehen die Lehrer hingegen etwas anders: „Ja, es kann ja sein, dass er mal irgendwo wohnen muss oder wenn die Eltern nicht mehr da sind, dann muss er alle Fähigkeiten haben zu einem eigenständigen Leben“ (L 2 Z. 111 – 112).

Ein Problem auf der Lehrerseite ist die **Arbeitszeit**. So berichtet ein Lehrer, wie er sich das Trainingswohnen vorstellt: „Mit allen Inhalten, die da drin stecken. Das heißt die täten vielleicht eine Woche auch kochen für sich und machen alles, alles besorgen und alles. Dann gehört es aber in Bereich der Schule, dann muss auch die Schule dafür die

Stunden abdrücken. [...] Und dann müsste es auch so sein, der hat im Deputat fünf Stunden weniger, der kommt dafür am Abend“ (L 2 Z. 1011 - 1016). Hierbei handelt es sich um eine schwierige Forderung, welche das gesamte Berufsschulstufenkonzept betrifft (siehe dazu auch Kap. 10.10.9). Doch eine Lehrerin nimmt die Sache auch etwas versöhnlich: „Also ich denke, es kann Vor- und Nachteile haben, es ist manchmal auch ein schönes Erlebnis mit Schülern im Trainingswohnen so Einzelsituationen zu erleben, weil sie sich da ganz anders öffnen und ganz anders man dem Schüler nahekommt. Also ich genieße das dann auch auf eine Art, so eine Form, der, der, des Unterrichts und zum anderen sehe ich schon auch, dass, wenn man es über Jahre macht, dass es schon auch zu einer Überforderung kommen kann, so dass man da einfach gucken muss, dass auf viele Schultern verteilt ist und dass man auch solche Dinge einfach begrenzt, dass es halt so und so viele Wohnaufenthalte im Jahr gibt und mehr nicht, dass man so mit seinen Kräften haushaltet, dass man es noch über Jahre auch mit gutem Gefühl tun kann und nicht irgendwann denkt, Mensch, ich fühle mich total ausgepowert oder überanstrengt“ (L 14; 15; 16 Z. 1183 – 1194).

Ein ähnliches Verhalten von Seiten der Lehrer ist sicherlich auch im Lernfeld „Freizeiterziehung“ nötig, da diese sinnvollerweise auch außerhalb der Unterrichtszeit stattfindet.

10.10.6 Freizeiterziehung

Im Bereich Freizeit sind sich die Schüler sehr sicher. Sie sehen ihre Vorstellungen als weitgehend realisierbar (vgl. Abb. 53). Auch die Eltern denken im Gegensatz zu den Lehrern, dass das Lernfeld „Freizeit“ in der Schule nicht unbedingt gelernt zu werden braucht: „Ja, sagen wir mal, in erster Linie ist uns, das stimmt schon, das Kognitive steht im Vordergrund. Da hätten wir einen größeren Anspruch als an diesen Freizeitbereich. Da können wir schon ziemlich viel selbst abdecken. Da haben wir also selbst einen Anspruch da einiges zu bringen“ (E 6; 7; 8 Z. 472 – 475). Eine Mutter sieht die Schule dafür nicht verantwortlich und will das den Lehrern auch nicht zumuten: „Ja, gut, aber das kann ich eigentlich der Schule nicht aufs Auge drücken. [...] Denn Schule ist Schule und Freizeit ist Freizeit. Und ich kann eigentlich vom Lehrer nicht erwarten, dass der die Freizeit für mein Kind gestaltet. Die machen da sowieso schon unheimlich viel und das überrascht mich immer und beeindruckt mich auch. [...] Aber ich, ich von mir aus, käme jetzt nicht auf die Idee, zu erwarten, dass die Frau Klein jetzt meine Tochter nimmt und, und gestaltet jetzt mit der ihre Freizeit“ (E 5 Z. 851 – 861).

Obwohl die Eltern angegeben haben und auch zum Ausdruck bringen, dass sie Freizeiterziehung im Unterricht nicht unbedingt für nötig halten (vgl. Abb. 52), thematisieren sie das Thema innerhalb der Interviews genauso oft wie die Lehrer (jeweils 1,6-mal pro Interview). Daher ist an dieser Stelle genau zu prüfen, inwieweit eventuell der Inhalt der Aussagen von Eltern und Lehrern differiert. Ist das Angebot der Schule etwa überflüssig, oder fehlt es an Transparenz, was Freizeiterziehung bedeutet und welchen Stellenwert diese für das nachschulische Leben hat? Eine Mutter der SfG Gingen berichtet: „Also die Konzeption [zur Freizeiterziehung] ist vorgestellt worden bei uns jetzt beim Elternabend, noch mal in relativ detaillierten Punkten auch, es gab eifriges Kopfnicken bei den Eltern“ (E 15 Z. 963 – 965). Somit ist zumindest für die Schule ersichtlich, dass das Lernfeld „Freizeit“ erwünscht ist. Ein auf beiden Seiten (Eltern und Lehrer) erkanntes Problem ist jedoch der **Faktor „Zeit“** und die damit

einhergehende Verplanung. So äußert sich eine Elternpaar: „Mutter: ‚Das wäre nicht schlecht. Aber manchmal ist halt auch die Zeit nicht‘. [...] Vater: ‚Bei uns ist halt die Zeit schlecht. [...] Ja, gut, dahanne, in der Schule macht er das, in der Woche einmal schwimmen, dann macht er wieder Fitness und wenn er kommt, dann ist er dahanne wieder mit dem Ball unterwegs“ (E 20 Z. 1507 – 1514). Diesen Aspekt sehen die Lehrer sehr wohl und geben sich kompromissbereit: „Man versucht schon irgendwie einen Kompromiss zu finden, also ein anderes Elternhaus hat uns mal vorgeworfen, ‚Sie können doch nicht die Freizeit des Kindes verplanen‘, weil wir ja eine, sehr flexible Arbeitszeiten haben und eben unsere Freizeiterziehung am Abend stattfindet. [...] Und wir wollen dann schon auch, dass die Schüler zumindest sporadisch teilnehmen an manchen Angeboten und die Eltern haben sich da dann so vehement aufgelehnt gegen, gegen diesen Wunsch von uns, dass das wichtig ist. [...] Und haben da so klar ihre Rechte eingefordert, aber irgendwie hat man jetzt doch einen Weg gefunden, dass man, wir dann halt da etwas großzügiger waren in dem Punkt und die Eltern aber andererseits auch dann doch wieder den Schüler haben an was teilnehmen lassen. Irgendwie hat man dann einen Weg gefunden, einen Kompromiss“ (L 14; 15; 16; 17 Z. 430 – 444). Dieser Kompromiss ist ja auch deshalb so nötig, da das Lernfeld „Freizeit“ auch dann unterrichtet werden soll, **wenn wirklich Freizeit stattfindet**: „Also ich denke, wenn man das gescheit machen will die Freizeit, dann muss man sie auch machen, wenn auch Freizeit ist. Es nützt nichts, wenn wir hier irgendetwas sagen, ja dies kann man und das kann man, sondern man muss es tatsächlich machen.[...] Und insofern denke ich, muss das schon schulflexibel sein, müsste. [...] Weil dann kann ich zu einem Kurs in die Volkshochschule gehen. [...] Oder ich gehe ins Kino. Ich gehe ja auch nicht vormittags ins Kino“ (L 12 Z. 681 – 693). Die Schüler stehen diesem Ansatz zumindest zur Hälfte positiv gegenüber, denn 21 von 40 (52,5%) finden es gut, wenn die Schule auch zu einer anderen Zeit stattfindet, wie sie auf die Frage: „Wie findest du es, wenn die Schule einmal zu anderen Zeiten stattfindet?“ ☺ ☹ ☹ antworten²⁵⁰. So können die Schüler sich auch mit ihren Klassenkameraden außerhalb der regulären Unterrichtszeit treffen, was immerhin 22 von 40 Schülern (55%) positiv beantworten²⁵¹. Dass dahinter auch eine **Unterstützung des Elternhauses** steckt, wird nicht unbedingt gleich gesehen: „Ich denke, das, was wir an Freizeiterziehung betreiben, ist ja schon auch so eine Übergangsgeschichte zwischen Aufgabe des Elternhauses und ich sehe es schon aber auch als schulische Aufgabe, aber da wir das so flexibel handhaben und das auch wochenends und abends machen, denke ich, haben da Eltern schon auch ein Stück Entlastung, [...] wenn sie mit dem Konzept mitgehen wollen. Denn ich stelle es mir für Eltern schwer vor, jetzt abends mit ihrem Kind in die Disco zu gehen, aber für uns Lehrer ist es halt dann wieder eine andere Sache. Uns fällt es vielleicht dann auch leichter oder so und für das Kind ist ja auch der Effekt mehr, wenn jetzt das eine schulische Geschichte ist. [...] Also das sehe ich schon auch als ein Stück Unterstützung vom Elternhaus an“ (L 14; 15; 16 Z. 1079 – 1092).

250 Die anderen Schüler beurteilen „Schule zu einer anderen Zeit“ wie folgt: 12 Schüler finden es nicht gut und 7 treffen keine Entscheidung bzw. wählen einen neutralen Emotikon.

251 17 Schüler hingegen treffen ihre Klassenkameraden nicht außerhalb der Schule, ein Schüler hat keine Meinung dazu.

Diese gewählte Umsetzungsform des Lernfeldes „Freizeit“ braucht auch Bereitschaft auf Seiten der Eltern, was den **Fahrdienst** betrifft: *„Also, die Bereitschaft, die ist da. Da haben wir jetzt nach einem halben Jahr die Rückmeldung, dass die Schüler auch die Eltern schon vorzeitig darauf hinweisen, wir gehen jetzt wieder ins Kino, wir gehen jetzt wieder ins Schwimmbad, aber bei der Ausführung dieses Abholen und dieses selber Regeln vom Weg, da hapert es noch. Weil gerade, weil gerade manche denken, das ist ein Service der Schule und die Schüler werden jetzt mit dem Schulbus heimgebracht“* (L 10 Z. 263 – 269). Eine Lehrerin wird diesbezüglich konkreter: *„Also bei einigen scheitert es doch schon auch dran, dass man dann evtl. das Kind abholen müsste oder es wird dann gesagt, ha ja, wir holen das Kind ab, wir lassen uns da ja immer einen Ausschnitt ausfüllen und dann kommen die Eltern nicht und letztendlich, ja, obliegt es dann uns, ob wir dann sagen, wir lassen eben ein Mädchen alleine heimgehen, obwohl wir wissen, es ist da dunkel und vielleicht nicht ungefährlich oder ja fahren sie heim. Die lassen uns dann schon teilweise auch auflaufen. Insofern - das kommt also schon auch vor. Es ist nicht die Mehrheit, aber es ist jetzt auch schon vorgekommen“* (L 14; 15; 16 Z. 1125 – 1135). Dass es aber auch anders sein kann und die Eltern sogar davon profitieren können, wird hiermit deutlich: *„Eltern holen Kinder ab, bei denen, wo es nicht geht, organisieren die [...] Eltern dies untereinander So entstehen z. B. Elternkontakte untereinander“* (L 1 Z. 66 – 68). Eine Mutter bekräftigt diese Aussage: *„Und ich bin der Meinung, dass sich Eltern da vielleicht schon einbinden lassen. Also z.B. auch zu sagen, ich hole ein Auto voll ab in der Disco, ich braucht jetzt nicht, was weiß ich, wohin fahren oder alle nach Gingen kutschieren und wir holen sie da“* (E 15 Z. 79 – 82).

Alternativ und aufgrund der oben genannten Probleme versucht ein Lehrer das **Lernfeld „Freizeit“ innerhalb des Sportunterrichts** den Schülern näher zu bringen, was gut zu den Schülern passt, da sie in ihrer Freizeit am liebsten Sport machen (vgl. Kap. 10.9.3): *„Wir haben uns da ausgeklinkt, weil wir einfach Sport mit Freizeit verbinden wollen und machen immer wieder so --- ja, also es sind dann immer so Aktivitäten, die ein bisschen eine längere Zeit gehen. Also wir waren jetzt relativ häufig schwimmen. Also auch in unterschiedlichen Schwimmbädern, im normalen Hallenbad, und auch mal im Thermalbad und im Wellenbad. Und waren im Herbst auch joggen über eine längere Zeit hinweg. Und wollen dann mal ins Fitness-Center gehen. [...] Kegeln ist jetzt gerade“* (L 13 Z. 805 – 811). Dass diese Alternative aber auch an ihre Grenzen stoßen, wird, wurde dem Lehrer bei der Umsetzung seines Konzeptes schnell bewusst: *„Es war zum Beispiel relativ schwer ein Fitness-Center zu finden, das nachmittags oder über Mittag geöffnet hat. Also wir haben von halb zwei bis drei offiziell Sport. Also, es war relativ schwer eines zu finden, weil die alle Mittagspause haben, irgendwie. Ja an dem bestimmten, also irgendwie zu der bestimmten Zeit haben die meisten Fitness-Center in Schlossingen irgendwie geschlossen. Und dann hat uns ein, ein, ein Chef von so einem Fitness-Center hatte dann gemeint, dass er dann für uns aufmacht dann extra, so zwischen zwölf und halb zwei. Und dann wären halt nur unsere Schüler da gewesen und das haben wir dann abgelehnt, weil, weil wir da, ja, einfach zu wenig soziale Integration dann sehen und das ist schon mit ein Ziel dann auch“* (L 13 Z. 824 – 834).

10.10.7 Partnerschaft/Sexualität

Schüler sehen im Lernfeld „Partnerschaft/Sexualität“ den höchsten Lernbedarf. Lediglich knapp 50% (19 von 40) meinen sich schon ziemlich sicher zu sein. Die Mehrheit ist relativ sicher bis unsicher. Im Geschlechtervergleich zeichnet sich ab, dass die Schüler sich von den Schülerinnen unterscheiden. Dabei äußern sie klare Vorstellungen (vgl. Kap. 10.9.4), haben aber wohl keine genaue Idee, wie sich diese umsetzen lassen.

Bei den Eltern wiederum handelt es sich in diesem Lernfeld um deren geringstes Bedürfnis. Eine Auseinandersetzung findet innerhalb von 17 von 190 Aussagen bei den Eltern statt. Das entspricht knapp einer Aussage pro Elterninterview. Die Lehrer äußern sich praktisch gar nicht zum Lernfeld „Partnerschaft/Sexualität“.

Damit müsste eigentlich klar ersichtlich sein, dass dieses Lernfeld innerhalb der Berufsschulstufenkonzeption vor allem aus Schülersicht anzugehen wäre. Doch es scheint für **die Lehrer** zwar einerseits dazuzugehören (vgl. Abb. 52), wird aber **nicht weiter thematisiert** und lediglich von einer Lehrerin erwähnt: *„Ja, und dann gab es im letzten Jahr so diese Sexualaufklärung bei der Frau Wedele“* (L 11 Z. 533 – 534). Vielleicht ist es aber auch einfach nur ein Thema, über welches nicht gerne gesprochen wird. Aufgrund dessen könnte nun aber auch der Verdacht nahe liegen, dass die Schule gar kein Konzept hat. Eltern erleben das im Übrigen aber anders: *„Haben wir auch schon gemacht. Speziell jetzt die Pubertät und sexuelles Verhalten. Das haben sie sehr intensiv besprochen. Das muss ich sagen“* (E 4 Z. 622 - 623). Die Eltern begrüßen dieses **Engagement**, da die **Lehrer** das Thema eben neutral angehen können: *„Doch, das denke ich schon, dass die Schule da vielleicht der neutralere Gesprächspartner ist, wo sich die Kinder freier äußern können“* (E 1 Z. 1180 - 1181). Eine Mutter sieht das ganz ähnlich: *„Die Jugendlichen reagieren ganz anders, wenn sie in der Gruppe sind, da sind sie freier und ich glaube, da haben sie auch zu den Lehrern einen ganz guten Draht“* (E 6; 7; 8 Z. 146 – 152). Aus diesem Grund kommt vielleicht deshalb auch die Forderung einer Mutter, dass das **Lernfeld im Unterricht** behandelt werden soll: *„Und deswegen würde ich es wichtig finden, da wollte ich also schon mal mit der Lehrerin sprechen, dass es als Unterrichtsstoff durchgenommen wird, dass sie es einfach ernst nehmen, gell“* (E 10 Z. 327 – 329).

Andererseits ist ein Vater jedoch unschlüssig, ob das **Lernfeld „Partnerschaft/Sexualität“ überhaupt etwas ist für Jugendliche mit geistiger Behinderung**: *„Hach, das ist schwer. Also, was sollen wir jetzt dazu sagen? Das gehört normal in die Schule. [...] Aber kann man dies in der Form in der Schule bringen? Ich weiß es nicht. [...] Och, wenn da etwas gegangen wäre, warum nicht, ein Fehler wäre es keiner gewesen aber ob das soviel bringt? Ich weiß es nicht, ob Sie das verstehen. Ob Sie es überhaupt kapieren, ja? Was das überhaupt heißt, also ich meine [...] Er weiß schon ungefähr, was Sache ist und so, aber ist sich dann doch irgendwie noch unschlüssig oder was weiß ich (lacht). [...] Obwohl er sagt, er tät auch gerne eine Freundin haben, so ist es nicht“* (E 3 Z. 364 - 380). Innerhalb der Elterninterviews sind die Eltern sich nicht einig, wo die **Grenze der Behandlung des Lernfeldes „Partnerschaft/Sexualität“** liegt. Eine Mutter hat für sich folgende Erklärungsweise gefunden: *„Da ist es sicherlich, wäre es sicherlich sinnvoll, es in den Unterricht mit einzubeziehen, aber um jetzt da Aufklärung oder jetzt die Verhaltensmaßnahmen oder*

Verhütungsmaßnahmen jetzt, glaube ich, könnte ich mir jetzt auch nicht als Aufgabe der Schule vorstellen“ (E 5 Z. 893 – 896).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das Lernfeld „Partnerschaft/Sexualität“ spannungsgeladen ist, da die Schüler ein starkes Bedürfnis nach Behandlung dieses Lernfeldes zum Ausdruck bringen, hingegen die Eltern sich nicht einig sind, wie weit das gehen soll und die Lehrer dazu leider keine Position beziehen.

10.10.8 Identität und Sozialkompetenzen

Um Zukunftsvorstellungen äußern zu können, bedarf es nicht nur des einfachen Nennens von Bereichen, sondern es spielt auch eine Rolle, was der Schüler für eine Einstellung dazu mitbringt. Unter Einstellung werden zwei wichtige Bereiche subsumiert: Identität und Sozialkompetenzen.

Mit Identität ist vor allem die **Persönlichkeitsentwicklung** eines jungen Menschen ganz allgemein gemeint. Dabei ist die Frage zu klären: „Wie möchte ich bzw. sollte ich sein, dass ich diese oder jene Zukunftsvorstellung eher realisieren kann.“ Die Schüler sind sich ziemlich sicher, was die dazu gehörende Unterkategorie „Persönlichkeit“ betrifft. Lediglich gut ¼ der Schüler (vgl. Abb. 53) sind sich nicht ziemlich sicher, dass sie ihre Vorstellungen bezüglich „Persönlichkeit“ umsetzen werden können. Die beiden Schüler, welche unsicher sind, dass sie ihr Ziel erreichen können, gaben einmal an „pünktlich sein“ und „auch mal wütend sein können“²⁵².

Die Eltern sehen innerhalb der **Praktika eine große Chance** für ihre Kinder ihre „Persönlichkeit“ weiterzuentwickeln. So berichtet eine Mutter: *„Und da war das Ziel eben, also, dass er die Verkehrsmittel selbstständig findet, pünktlich, Pünktlichkeit, nicht. Dass er auch mal in einem Bereich ist, der außerhalb seines heimischen Bereichs liegt, nicht. [...] Also, das war so das Ziel dieses Praktikums“ (E 1 Z. 343 – 347).*

Auch die Lehrer setzen einen Schwerpunkt auf das **Erlernen von Umgangsformen**: *„Was mir ganz arg wichtig ist, ist zum Beispiel der Umgangston, der freundlich, nett ist“ (L 7 Z. 340 – 341).* Eine andere Lehrerin ergänzt: *„Oder wo muss man dran arbeiten, an Pünktlichkeit oder diese ganze Höflichkeitssachen, was ja auch dazugehört. Was vielleicht bei uns schwierig ist, weil man alles duzt und dann gehen sie raus und machen das auch so“ (L 12 Z. 172 – 175).* Methodisch wird dies dann z.B. in **Rollenspielen** umgesetzt: *„Wir machen ja gerade Rollenspiele, um in einem Vorstellungsgespräch oder ‚wie trete ich meinem Chef gegenüber‘ [sich behaupten zu können]. Da üben wir ja das“ (L 10 Z. 981 – 983).*

Mit diesen Lerninhalten treffen die Lehrer genau die Bedürfnisse der Schüler, denn in dem Mandala innerhalb der Unterkategorie „Persönlichkeit“ äußern die Schüler folgende Vorstellungen:

²⁵² Dies ist m. E. eine interessante Aussage, welche hier jedoch nicht weiter verfolgt werden soll. Aber es ist durchaus fragwürdig, welches Verhalten von diesem 17-jährigen Mann erwartet wird.

Vorstellungen der Schüler zur ihrer Persönlichkeit

| | Anzahl | Vorstellungen |
|------------------|--------|----------------------------|
| | 13 | pünktlich |
| | 8 | friedfertig und freundlich |
| | 5 | mutig |
| | 5 | verstanden werden |
| | 2 | zuverlässig |
| Σ (Summe) | 33 | |

Abbildung 54: Vorstellungen der Schüler zur ihrer Persönlichkeit N = 33²⁵³

Mit Sozialkompetenzen sind vor allem die Bereiche **Selbstständigkeit** und **Mit-/Selbstbestimmung** gemeint. Insbesondere der Bereich Selbstständigkeit eröffnet dem Schüler mehr Wahlmöglichkeiten hinsichtlich seiner Zukunftsvorstellung. So thematisieren die Schüler innerhalb der Unterkategorie „Selbstständigkeit“ im Mandala sehr stark Dinge, welche für das eigenständige Wohnen nötig sind, und vor allem auch das Thema Mobilität, 9 von 40 Schülern wollen selbstständig öffentliche Verkehrsmittel nutzen (vgl. Abb. 48 in Kap. 10.9.2). Über $\frac{3}{4}$ der Schüler (vgl. Abb. 53) ist sich dabei ziemlich sicher, dass sie ihre Vorstellungen bezüglich „Selbstständigkeit“ umsetzen werden können. Die zwei Schüler, welche unsicher sind, dass sie ihr Ziel erreichen können, nannten die Aussagen „Schuhe binden“ und „öffentliche Verkehrsmittel benutzen“, die Schülerin „Wäsche waschen“ (Hausarbeit).

Auch innerhalb der Selbstständigkeitserziehung sieht eine Mutter das **Praktikum** ihrer Tochter als **ideales Lernfeld** an: *„Und jetzt grad, wenn sie ins Praktikum geht, dann sagen wir ‚Janine, du musst gucken, dass du dich selber richtest morgens, dass du einfach, du musst selber nach dir gucken, du gehst jetzt arbeiten‘. [...] Ha ja, da ist sie schon ein bisschen stolz, aber bei jedem kleinsten Problem, Mama, Mama, Mama. Dann sage ich: ‚Janine, du kannst nicht immer, das geht nicht immer. Du wirst jetzt selbstständig und du musst das können‘ und meine große Tochter, die tut sie auch noch ein bisschen noch fördern, gell, und sagt ‚das geht nicht, du kannst nicht immer nach der Mama rufen‘. [...] Und es ist schon viel besser geworden und ich denke, das Praktikum, das bringt ihr viel“* (E 10 Z. 474 – 486). Aber es ist auch das Berufsschulstufenkonzept, welches den Schülern „Selbstständigkeit“ vermittelt, wie eine Mutter berichtet, deren Tochter noch nicht so lange auf der SfG Hinterstadt ist: *„Ja, also so nicht, aber dass sie einfach gerne hinget und dass sie aufblüht und auch in ihrer ganzen Art, sie wird selbstständiger, sie wird einfach in diesen Dingen, die sie kann oder braucht, wird sie mehr gefördert [...] als in der Bergschule. Die haben dann doch im Laufe der Jahre doch andere Schwerpunkte gesetzt und - - Sabine ist in ihrer momentanen Phase also wesentlich besser in der SfG Hinterstadt aufgehoben“* (E 5 Z. 106 – 112).

253 Die fehlenden Angaben beziehen sich auf Nennungen wie „auch mal wütend sein können“, „cool sein“, „mich selbst verstehen“ und „stark sein“ und beschreiben eher Emotionen, anstatt sogenannte social skills.

So scheint die Schule also tatsächlich die Forderung von Eltern nach „Selbstständigkeit“ einzulösen, wenn man der Aussage einer Mutter Beachtung schenkt: *„Das könnte Schule schon machen, dass man da selbstständig, also dass man die Kinder in die Selbstständigkeit dann auch entlässt“* (E 21 Z. 326 - 327). Andererseits gehört innerhalb der quantitativen Befragung „Selbstständigkeit“ gerade nicht zu dem, was die Schule ihren Kindern vermitteln soll (vgl. Abb. 52).

Bei den **Lehrern** hingegen **gehört „Selbstständigkeit“ eindeutig zum Berufsschulstufenkonzept** dazu (vgl. Abb. 52). Ein Lehrer begründet warum: *„Also, insgesamt, Selbstständigkeit, einfach persönliche Entscheidungsspielräume kennen lernen. [...] Einfach jeden in seinen Möglichkeiten zu fördern und einfach, Selbstverwirklichung, das auf jeden Fall [...]. Jetzt so rein, rein, so also auf jeden Fall auch so eine Art Problemlöseverhalten entwickeln und dass, dass, dass Schüler einfach, also ich meine ja, was unheimlich wichtig ist, dass sie sich bei Problemen auch einen Ansprechpartner suchen, solche Dinge“* (L 13 Z. 544 – 553).

Mit-/Selbstbestimmung ist in gewissem Sinne die **Steigerungsform von „Selbstständigkeit“**. Es geht nicht mehr nur darum, etwas selbstständig zu können, sondern drückt aus, in welchem Bereich seiner Zukunft der Schüler sich besonders engagieren will und auch seine Vorstellung dazu durchsetzen möchte. Werden die beiden Angaben zur „Selbstständigkeit“ und „Mit-/Selbstbestimmung“ im Mandala der Schüler miteinander verglichen, so fällt auf, dass sie innerhalb der „Selbstständigkeit“ weitgehend Dinge des alltäglichen Lebens angeben, hingegen bei der „Mit-/Selbstbestimmung“ eigene, die Person direkt betreffende Anliegen formuliert werden (vgl. Abb. 50 in Kap. 10.9.3). Auffällig dabei ist jedoch, dass knapp die Hälfte sich relativ sicher bis unsicher ist, dass sie dieses Ziel auch erreichen werden (22 von 40 Schülern), und die **Schüler** vielleicht gerade deshalb zum Teil **keine Vorstellung von „Mit-/Selbstbestimmung“** haben. Dieser Punkt wurde im Mandala in der Regel als letzter ausgefüllt und es wurde schwerlich ein Bereich gefunden, in welchem man selbst bestimmen will, wie die folgenden beiden Dialoge beweisen:

„F: ‚Als ich Euch gefragt habe, ‚Das will ich bestimmen‘, das war die wohl schwierigste Frage [...] Ihr habt ja alle eine Weile überlegt.‘

S 2: ‚Ja.‘

F: ‚Ist das so schwer, bestimmen zu wollen?‘

S 3: ‚Ja.‘

S 2: ‚Ja. Ja, das ist bei mir nicht einfach.‘

S 3: ‚Ich habe sehr lange überlegen müssen““ (V 1 Z. 274 - 285).

An der SfG Gingen beschäftigten sich die Schüler dann mit der Frage:

„F: ‚Warum ist das schwierig zu sagen, was ich bestimmen will?‘

S: schweigt

F: ‚Christoph, hast du eine Idee, warum das schwierig ist, zu sagen, was ich bestimmen will?‘

Christoph: ‚Da fällt mir nichts ein““ (V 4 Z. 168 – 172).

Der Altersdurchschnitt der Schüler, welche sich unsicher sind, dass sie ihr Ziel erreichen können liegt bei 18,3 Jahren, was über dem Median der Schüler von 17,5 Jahren liegt. Dies ist insofern auffällig, als eigentlich angenommen werden könnte, dass die Schüler sich durch mehr Erfahrung immer sicherer werden oder spiegelt sich in diesem Ergebnis bereits die erlebte Realität wider?

Betrachtet man in diesem Zusammenhang die teilweise noch vorhandene Unsicherheit der Schüler, was dieses Lernfeld betrifft, so fällt auf, dass es da **Diskrepanzen zwischen den Eltern und ihren Kindern** gibt. Die Eltern sehen „Mit-/Selbstbestimmung“ nur als ein weniger wichtiges Lernfeld an (vgl. Abb. 52), da es ihnen gleich nach dem Lernfeld „Freizeit“ am unwichtigsten erscheint. Ob die Eltern es für unnötig halten oder der Meinung sind, dass ihr Kind in diesem Bereich schon ausreichend Kompetenzen mitbringt, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht festlegen. Auffällig ist, dass das Thema „Mit-/Selbstbestimmung“ im häuslichen Bereich bei dem Großteil der befragten Eltern wohl eine untergeordnete Rolle spielt. Innerhalb der Interviews äußert sich nur eine Mutter zur „Mit-/Selbstbestimmung“ und berichtet von zuhause: *„Also diese Dinge, die entscheidet er natürlich schon selber, [...] was er da hört. [...] Fernsehen ist deswegen kein Thema, weil wir keines haben“* (E 17 Z. 803 - 807). Der Schule gesteht sie eine gewisse Behandlung des Themas zu: *„Doch, ich denke schon, also in der Schule Mitbestimmung weiß ich z.B. dass eben, ja gesprochen wird, was kochen wir [...] und dass sie da also schon mal gefragt werden oder sich was wünschen dürfen oder so. - - Ja sonst weiß ich das eigentlich nicht, inwiefern da eine Mitbestimmung stattfindet“* (E 17 Z. 750 – 755). Somit werden in dem Bereich der „Mit-/Selbstbestimmung“ von Seiten der Eltern eben eher Dinge im Bereich der **Grundbedürfnisse**, wie beispielsweise Essen zugesichert. Eine weiter reichende Mit-/Selbstbestimmung scheint nicht unbedingt im Fokus der Eltern zu sein. Eine mögliche Erklärung könnte auch darin liegen, dass über 50% der befragten Eltern ihr Kind als stark abhängig ansehen²⁵⁴, was ein Indiz dafür ist, dass Selbstbestimmung eine untergeordnete Rolle bei dem noch zu Lernenden spielt bzw. spielen soll. Jedoch die Schüler äußern, wie oben dargelegt, noch oder gerade deshalb großen Entwicklungsbedarf, weil ihnen u.a. auch **Grenzen in der „Mit-/Selbstbestimmung“** gesetzt sind, wie folgender Dialog zeigt:

F: *„Darfst du denn daheim bestimmen oder in der Schule?“*

S 2: *„Also, in der Schule [...] will ich [selber] auch mal ein bisschen bestimmen, was Sache ist. [...] Und daheim ist es genau dasselbe. [...]“*

F: *„Ist das für dich auch so (zu Schüler 3)?“*

S 3: *„Ja, also man kann, also ich habe schon meinen Freiraum, also ich bin auch kein kleines Kind mehr, aber halt, dass man dann halt schon einfach sagt, Max, du kannst nicht alles machen““* (V 1 Z. 294 – 304).

254 Eltern sollten im Fragebogen die Rolle ihres Kindes beurteilen. Dabei standen drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: Unser Kind

○ ist von uns noch stark abhängig

○ braucht nur teilweise unsere Hilfe und Unterstützung

○ ist weitgehend selbstständig

Bei Lehrern hingegen steht das Lernfeld „**Mit-/Selbstbestimmung**“ mit an erster Stelle und ist diesen deutlich wichtiger als den Eltern (vgl. Abb. 52). Pro Interview fallen 1,4 Aussagen der Kategorie „Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption“ auf das Thema Selbstbestimmung und Mitbestimmung an. Dabei wird vor allem das Thema **SMV (Schülermitverantwortung)** und der **Einbezug der Schüler in den Unterricht** erwähnt. Dieses sind u.a. auch Themen, welche die Schüler in ihrem Fragebogen zu beantworten hatten. Auf die Frage: „**Willst du wissen, was die Lehrer im Unterricht mit dir vorhaben?**“ ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht“ wollen 29 von 40 Schülern (72,5%)²⁵⁵ wissen, was mit ihnen im Unterricht passiert. Eine Schülerin bestätigt das: „*Ich will mindestens zwei Wochen vorher wissen, was mein Lehrer mit mir vorhat. Ich gehe hin und frage*“ (S 25 Z. 70 – 71). Noch etwas mehr auf den Aspekt der Mitbestimmung ist die folgende Frage an die Schüler ausgerichtet: „**Möchtest du gerne mitbestimmen, was in der Schule gelernt werden soll?**“ ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht“ Hier weiß 1/5 der Schüler nicht, ob sie das wirklich wollen oder nicht²⁵⁶, was wohl auch damit zu tun haben könnte, dass das „Mitbestimmen“ den Schülern sowieso schwerer fällt. Eine Lehrerin sieht jedoch genau darin eine Chance: „*Z. B. wenn wir jetzt ein neues Thema anfangen, da frage ich sie immer ‚Was würde Euch denn interessieren?‘ Ich mache dann Vorschläge und dann suchen wir zusammen aus. [...] Die Inhalte werden besprochen im Vorfeld und dann können sie wirklich sagen, das würde mir gefallen. Das ist echt toll. [...] Ich meine das sind zwar nur die drei, aber die können es sagen*“ (L 7 Z. 377 – 384). Wie das „Mitbestimmen“ **angebahnt** werden kann, erklärt eine Lehrerin so: „*Wenn ich drei Angebote mache, dass man sich für eines entscheidet. Das geht jetzt relativ, so in kleinen Stücken*“ (L 12 Z. 799 – 800). Dass **Mit/Selbstbestimmung** aber auch seine **Grenzen hat** bzw. die Lehrer in der Ausbildung dieses Lernfeldes zu weit gegangen sind, belegt der Interviewauszug eines Lehrers: „*Ich fände es teilweise nicht schlecht. Nur habe ich im letzten Jahr einen Schüler entlassen, der hat sehr viel Mitbestimmungsrecht gehabt und hat das gegen Ende so dermaßen ausgenutzt, dass er selber nicht mehr gearbeitet hat, sondern nur noch delegiert hat. Man hat ihm zwar eine Arbeit gegeben, dann ist er von sich aus irgendwo hin, hat sich ein paar Schüler geholt und hat gesagt, so ihr macht das jetzt*“ (L 9 Z. 685 – 690).

Innerhalb des **Themas „SMV“ ist die Lehrerschaft sehr zwiegespalten**²⁵⁷. Einige sprechen davon, dass es diese an ihrer Schule schon mit Erfolg gibt: „*Ja ja, wird also am Anfang des Schuljahres wird immer ein Klassensprecher gewählt und diese Vertretungen treffen sich – ja ich weiß nicht wie oft, also etliche Male, und können dann für die Schule Sachen besprechen, die sie gern haben möchten und das wird dann in der Schülerzeitung auch veröffentlicht und ja da können die mitbestimmen*“ (L 3 Z. 202 – 207). Andere lehnen die SMV kategorisch ab: „*Ich denke, dass unsere Schüler da reihenlos überfordert wären. [...] Das wäre zu viel*“ (L 7 Z. 396 – 398). Eine Schule, welche noch keine SMV hat, könnte sich dies hingegen gut vorstellen: „*Also ich denke,*

255 Sieben Schüler äußern nicht den Wunsch nach Einbezug in die Unterrichtsvorhaben, vier Weitere haben dazu keine Meinung.

256 26 Schüler äußern den Wunsch nach Mitbestimmung über den Lernstoff in der Schule, jedoch sechs Schüler wollen dies auch nicht.

257 Dies drückt sich auch schon dadurch aus, dass drei Schulen eine SMV haben (Oberdorf, Hinterstadt, Schlossingen) und drei Schulen keine SMV haben (Bergheim, Gingen, Unterbach)

wenn sich ein Lehrer finden würde, der sagen würde, ich setze das mit den Schülern um, dass das durchaus, man könnte das schon runtertransformieren, denke ich, dass das auch für unsere Schüler [...] erlebbar und nachvollziehbar ist, also ich finde es, es war jetzt auch gerade so auf Anhieb nicht so einfach, aber ich denke, man könnte es sich, es ist nicht, man kann es sich vorstellen und ich denke, es wäre schon auch, wir wollen ja auch, dass unsere Schüler mitbestimmen“ (L 14; 15; 16 Z 1856 – 1863). Allerdings ist dabei die **Mitarbeit von Lehrern nötig**, wie hier stellvertretend für mehrere Aussagen ein Lehrer äußert: „Also es ist eigentlich immer davon abhängig, ob, ob sich Lehrer da mit engagieren oder nicht“ (L 13 Z. 571 – 572). Wie diese Mitbestimmung innerhalb der SMV aussehen könnte, beschreibt eine Lehrerin so: „Da haben wir auch schon mal einen dabei gehabt, ja. Der dann vorgebracht hat, dass man mehr Sachen da in den Spielschrank reintut zum Pausegestalten oder solche Sachen. Doch. Oder dass der damalige Vorsitzende von der SMV dann eine Abschiedsrede für den Herrn Schmälzer gehalten hat“ (L 12 Z. 844 – 848). Und genau in dieser Rolle sehen sich auch die Schüler: „In der SMV kann man auch etwas vorschlagen [...] was man machen kann oder so“ (V 1 Z. 18 - 20). Jedoch bei der Frage „**Wie findest du es, wenn du mitentscheiden darfst, was in der Schule geplant ist?**“ ☺ ☹

☺ sind die Schüler eher zurückhaltend. 28 von 40 Schülern (70%) finden es gut, wenn sie mitentscheiden dürfen, was in der Schule mit ihnen passiert. Auffällig dabei ist aber auch, dass 7 von 40 Schülern nicht mitentscheiden wollen. Entsteht dieser Wert dadurch, dass sie das „Mitentscheiden“ noch nicht gewohnt sind oder besteht eine grundsätzliche Abneigung? Hier ist interessant zu sehen, wie das Antwortverhalten der Schüler ist, die eine SMV haben: 18 Schüler haben an ihrer Schule schon eine SMV, 14 davon (77,8%) finden es gut, dass sie an ihrer Schule mitentscheiden dürfen. Allerdings finden es drei Schüler, welche im Übrigen alle von einer Schule sind, nicht gut, dass sie mitentscheiden dürfen. Diese drei wollen aber auch nicht mitbestimmen, was in der Schule gelernt werden soll. So ähnlich sieht es auch bei den vier anderen Schülern aus, welche nicht mitentscheiden wollen, aber auch keine SMV haben. Drei von den vier Schülern wollen auch nicht über den Unterrichtsstoff mitbestimmen. Es liegt also nahe, dass diese sieben Schüler eher eine grundsätzliche Abneigung haben und auch die SMV dieses Verhalten bislang noch nicht verändern konnte.

Innerhalb dieses Kapitels zur Identität und Sozialkompetenz sind drei größere Lernfelder angesprochen worden: Persönlichkeit, Selbstständigkeit und Mit-/Selbstbestimmung. Eine Lehrerin beschreibt zusammenfassend, was sie innerhalb dieser Thematik für ihre Schüler wichtig findet: „Dann möchte ich ihnen mit auf den Weg geben, dass sie in den Bereichen, wo sie irgendwelche Fähigkeiten haben, lernen möglichst selbstverantwortlich zu arbeiten. Weil ich denke, das ist ein ganz, ganz wichtiges Ziel, dass sie sich lösen können, dass sie von einer Bezugsperson, dass sie sich auf etwas konzentrieren können, bei etwas bleiben können und das sie sich bei Problemen äußern können, bei auftretenden Probleme Hilfe suchen können, dass sie auf jemanden zugehen können. Ich übe es auch immer wieder, wenn wir einkaufen gehen oder so etwas, dass sie da aufmerksam werden, ich schicke sie allein einkaufen“ (L 7 Z. 341 – 350).

10.10.9 Rahmenbedingungen/Umsetzung der Berufsschulstufenkonzeption

Die vorherigen Kapitel bezogen Stellung zu den einzelnen Lernfeldern innerhalb der Berufsschulstufenkonzeption und welchen Anklang diese bei Eltern, Lehrern und Schülern haben. Doch wie stellen sich die Rahmenbedingungen dar? Sind alle Beteiligten zufrieden oder gibt es an einigen Stellen Probleme?

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Berufsschulstufenkonzeption bei allen Beteiligten zunächst einmal positiv aufgenommen wird. Die Lehrer informieren die Eltern in der Regel umfassend darüber und stellen die einzelnen Lernfelder dar, was von den Eltern positiv erwähnt wird: *„Und das war jetzt also dann beim Elternabend so weit. Man hat da schon mal vorher drüber gesprochen gehabt, haben wir extra mal einen Werkstufenelternabend separat gehabt und da war aber nur die, die, ich sage mal die Fadenführung so weit klar, welche Bereiche sind es und um was geht es und jetzt haben sie also auch vorgestellt, wie es innerhalb der Schule teilweise verwirklicht werden soll. Es ist dann auch gefragt worden, wie es denn aussieht, wenn andere Schulzeiten dann sind, wenn sie abends mal in die Disco gehen oder so was. [...] Ich denke auch, es ist sehr positiv aufgenommen worden von den Elternschaft, ganz einfach auch in dem Hinblick Richtung Arbeit, dass jetzt nicht alles nur immer auf Schiene Werkstatt oder FUB geht, dass man auch versucht, den ersten Arbeitsmarkt zu öffnen, schon durch Praktika“* (E 15 Z. 972 - 987)

Allerdings haben Eltern wie Lehrer auch Klagen, was insbesondere die Umsetzung der Berufsschulstufenkonzeption betrifft. Auffällig dabei ist, dass die Lehrer sich über die Schulen hinweg einig sind, was sie für überdenkenswert halten, hingegen bei den Eltern handelt es sich weitgehend um Einzelmeinungen.

Für die Lehrer ist das Thema **„Unterricht zu anderen Zeiten halten“** einerseits Programm, da dadurch erst sinnvoll Lernfelder, wie Freizeit, Wohnen und Arbeiten unterrichtet werden können, aber andererseits auch Problem behaftet, da Schüler nicht unbedingt daran teilnehmen möchten: *„Nehmen sie an, ja. Es sind immer wieder welche dabei, die halt meinen, es ist für ihre Kinder nicht das Ideale, klar. Die bleiben an dem Tag dann halt zu Haus. Aber ansonsten klappt das schon, wenn man dann nachmittags oder gegen Abend ins Schwimmbad geht oder ins Kino geht. Das funktioniert alles. Jetzt wollen wir auch ein Wohnheim besuchen, das klappt alles“* (L 8 Z. 148 – 153). Oder auch, weil man alleine unterrichten muss: *„Wir sind dann nicht doppelt besetzt, also die Lehrerin, die gerade, z.B. freitags wäre ich dann, die dann frei hat, weil ich halt Trainingswohnen und Freizeiterziehung begleite, dann ist meine Kollegin dann alleine und ich, die Doppelbesetzung, ich habe dann abends dann dementsprechend Unterricht“* (L 14; 15 ; 16; 17 Z. 1151 – 1155).

Die Schüler selbst, sind sich nicht ganz einig, was sie wollen. 21 Schüler finden es gut, wenn die Schule zu einer anderen Zeit stattfindet, ein knappes Drittel lehnt dies hingegen ab und sieben haben dazu keine Meinung. Das zeigt, dass das Konzept des Unterrichts zu anderen Zeiten bei den Schülern noch nicht wirklich angekommen ist und sie diesem eher skeptisch, vielleicht auch durch die Eltern beeinflusst, gegenüberstehen. Die Schüler der SfG Unterbach haben schon Erfahrungen mit Unterricht zu anderen Zeiten gesammelt und formulieren klare Vorstellungen:

„S 4: ‚Ja, also wegen mir kann ruhig noch ein bisschen Schule sein.‘

S 3: ‚Zu Hause hängen wir auf dem Sofa rum und glotzen Fernsehen.‘

S 4: (lacht) ‚Ja‘. [...]

S 3: ‚Aber Freizeit nicht. Da kann ich überall hingehen mit meiner Freundin, meinen Freunden oder so‘“ (V 6 Z. 228 – 232).

Es zeigt sich, dass diese Schüler Unterricht zu anderen Zeiten begrüßen würden, aber nicht im Lernfeld „Freizeit“. Aber gerade dort ist die ja besonders vonnöten. Also doch ein Indiz für die Beeinflussung durch die Eltern, denn diese lehnen das Lernfeld „Freizeit“ schließlich eher ab.

Ein Problem könnte die unregelmäßige Unterrichtszeit ihrer Kinder für die Eltern schon werden, wenn sie beispielsweise arbeiten. Deshalb wird der Ruf nach **zusätzlichen Lehrkräften** laut: *„Das wird wahrscheinlich nicht gehen, weil die Eltern ja arbeiten. Nee, dass man einfach neue Lehrkräfte einstellt, dass wenn man weiß, die Lehrkräfte gehen jetzt abends von 17.00 Uhr bis 20.00 Uhr ins Kino oder ins Theater, dass man da eben morgens die Schüler, dass man da zwei andere Lehrer mit anstellt. [...] Und nicht, wir Lehrer, die übrig bleiben, alles auffangen und keinen gescheiten Unterricht mehr machen können“ (L 9 Z. 796 – 803).*

Insgesamt scheint also das Thema **„Arbeitszeit“ ein großes Problem** für die Lehrer zu sein. Auf der einen Seite scheint es sinnvoll für die Berufsschulstufenkonzeption, wie ein Lehrer meint: *„Die Werkstufe müsste eigentlich auch unabhängiger werden von dieser klassischen Unterrichtszeit. Weil dann geht es nämlich um die Sache, klar, die Pausen müssen drin sein, aber erst dann wenn es gut reinpasst oder ich muss es jetzt nicht verreißen, weil sie gerade gut arbeiten.[...] Und - -, ja und wenn man dann aber die Arbeitszeit, ne, warum können wir die nicht auch mal auf einen Abend legen? [...] Es muss ja nicht irgendwie sein, gut ihr müsst jetzt in der Woche zwei Stunden abends, ne. Gut, eine Stunde könnte sein“ (L 2 Z. 956 – 970).* Andererseits stellt es ein Problem für die Lehrkräfte dar: *„Da muss ich irgendwann mal passen, wenn es dann mal heißt, die Arbeitszeiten sind unregelmäßiger, sind flexibeler, liegen mehr am Nachmittag oder Abend.[...] Das ist für mich wirklich ein Problem, ganz praktisch. Das kann ich vielleicht mal in fünf Jahren machen, meine jüngste Tochter ist jetzt zehn, wenn die auch mehr ihre eigenen Wege geht. Und ich muss auch nicht jeden Nachmittag zu Hause sein, bin ich auch gar nicht, aber regelmäßige Zeiten zu Hause haben. Wenn das jetzt, ich weiß es nicht, wenn es sich jetzt so regelt, dass wir sagen, einen Tag in der Woche ab 17 Uhr. [...] Das ist ohne weiteres drin. Aber es geht nicht, dass es einmal montags ist, dann ist es mal wieder freitags“ (L 5 Z. 344 – 356).* Dies geht sogar so weit, dass es von den Lehrern komplett abgelehnt wird: *„Also ich weiß nicht? Das müsste nicht unbedingt sein. (lacht) [...] Nee, ich glaube, das würde auch ein unheimliches Durcheinander reinbringen, weil das gibt es nirgends, dass man, außer man ist im*

Schichtdienst. [...] Aber in einem normalen Arbeitsverhältnis ist auch eine Regelmäßigkeit drin. [...] Und abgesehen davon, dass ich es sehr unbequem fände, zweimal in der Woche bis um zehn arbeiten zu müssen, das fände ich nicht so toll. [...] Einfach aus privaten Gründen auch. [...] Aus, also ich fände es nicht so toll und ich glaube auch nicht, dass es für die Schüler unbedingt toll wäre. Auch sie brauchen einen ganz konstanten Rhythmus und wissen, wenn die Schule um drei aus ist, dann kann ich machen, was ich will“ (L 7 Z. 492 – 514). Eine andere Lehrerin kann sich eine unregelmäßige Arbeitszeit vorübergehend vorstellen: „Ja, vielleicht nicht für ewig, aber vielleicht mal für ein Jahr. So wie das jetzt mit dem Kaufhaus, das heißt ja auch samstags arbeiten 14-tägig und in den Ferien, gell? [...] Ja, aber ich finde es sinnvoll, sonst tät ich es nicht machen“ (L 12 Z. 719 – 723).

Die Lehrerinnen von der SfG Unterbach, welche schon Unterricht zu anderen Zeiten praktizieren, betonen, dass man sich als Lehrkraft bewusst für die Berufsschulstufe entscheiden muss: „Ha ja, ich denke, das ist dann die Entscheidung, ob man in der Werkstufe jetzt arbeiten will und wenn man eben hier arbeiten will, dann weiß man ja eigentlich von vornherein, auf was man sich einlässt, und ich denke, diejenigen von uns oder bei uns, die Kollegen, die das eben nicht wollen, die entscheiden sich eben auch nicht für die Werkstufe. [...] Also das muss schon bewusst sein, dass man da eigentlich [...] auch andere Arbeitszeiten hat als die üblichen dann“ (L 14; 15; 16; 17 Z. 1173 – 1181).

Somit wird auch ersichtlich, dass das **Unterrichten in der Berufsschulstufe für die Lehrer mehr Arbeit bedeutet** und folglich auch ein höheres Engagement gefordert wird. Um allen gerecht werden zu können, **fordern** die Lehrerinnen der SfG Unterbach dringend **einen Sozialarbeiter/Sozialpädagogen**: „Psychologe und Sozialarbeiter, bräuchten wird beides. Speziell an unserer Schullart wäre es, denke ich, absolut kein Luxus [...]. Ich war mal mit einer Schülerin in der schulpyschologischen Beratungsstelle und war dann da zum Erstgespräch, zu einem Mittelgespräch und zu einem Abschlussgespräch dann dabei und das fand ich schon eine wichtige Sache und da wäre es natürlich schön gewesen, wenn hier vor Ort jemand gewesen wäre“ (L 14; 15; 16; 17 Z. 1343 – 1363). Eine andere Lehrerin ergänzt etwas später: „Aber ich denke auch, dass wir da viele Energien aufwenden, um solche, ja, ich sage jetzt mal Formular-, Verwaltungsdinge da abzuleisten und wenn bei uns ein Sozialpädagoge beschäftigt wäre, dass das wirklich mehr Raum für Wichtigeres, für andere, pädagogische Fragen, die sich ja auch ständig ergeben, schaffen würde. Also es wäre sicher kein Luxus“ (L 14; 15; 16; 17 Z. 1382 – 1387). Gegen Ende des Interviews fordern die Lehrerinnen nochmals deutlich: „Ich denke, die, die dringlichere Forderung, dass Sozialarbeiter an die Schule müssen für so ein Projekt“ (L 14; 15; 16; 17 Z. 2123 – 2126).

Bei den **Eltern** stehen hinsichtlich der Berufsschulstufenkonzeption ganz andere Themen im Mittelpunkt. Ein großer Punkt ist, dass die **Berufsschulstufenkonzeption nicht für alle Schüler** passt: „Ich denke ja. Ich weiß zwar, dass Bestrebungen im Gange sind, aber das sind alles Dinge, wo ich mir für unseren Sohn nicht sonderlich große Chancen ausrechne. [...] Ich bin auch noch nie angesprochen worden in der Richtung. Es ist auch völlig klar, denn für solche Dinge nimmt man eben nur Kinder oder junge Leute, die sich auch eignen, sprich, die also eine noch geringfügigere Behinderung haben und die eben doch noch ein bisschen anders ins Gefüge passen,

das dann angestrebt ist, ne“ (E 17 Z. 62 - 70). Dies manifestiert sich besonders an der SfG Unterbach, da diese nach der Hauptstufe ihre Schüler auf **zwei verschiedene Arten von Berufsschulstufe** aufteilt. Da dies die Schulleitung ihres Erachtens nicht transparent genug macht, stellen die Eltern interessante Vermutungen an: *„Der muss dorthin, weil er in seinem Sozialverhalten passt er in seine Werkstufe nicht rein. So, also hab ich ja nur ne engagierte und ne elitäre ausgesuchte Truppe, da kann ich auch woanders hingehen und repräsentieren. Nur, wieso muss Ingo des isch die Frage, isch des jetzt so assozialer Abschiebebahnhof, wenn man da hinkommt, oder was isch es? [...] Nee, ich frag mich, warum muss dort an der Schule, warum warum können die sich nicht wehren und sagen: ‚Des isch ein Kind von Ihrer Schule, dann muss es auch bis zum Schluss da gehen.‘ Was isch des für ein System in Unterbach? Ich weiß es net. Ich bin da nicht mehr dahintergestieft. Wenn der eine sich`s raussuchen darf und der andere net. [...] Aber ich kann doch nicht lauter Kinder, die jetzt aggressiv sind, nach Lüpfen schicken und hier ist die integrierte mit der Wohngemeinschaft und selbständig wohnen und was weiß ich und der Rest, der.....der nimmer passt, des isch jetzt irgendwo da hinten. Des isch doch für die Lehrer dahinter au nimmer gerecht, die müssen ja viel mehr leisten wie die. [...] Und woher kommt des? Wie läuft des, oder wer macht des? Oder isch des überall so, oder läuft des nur in Unterbach so?“* (E 19 Z. 1677 – 1716). Ein Vater ergänzt verständnisvoll: *„Also, ich fand, da war schon immer alles im Argen. [...] Und Lüpfen hatte halt immer Angst, jetzt gehen ihnen ihre Schüler verloren. [...] Worauf das eigentlich nie so gedacht war. Man hat immer gesagt, in Lüpfen, die haben die Aufgabe die Schüler, die wirklich in die Werkstatt zu bekommen, was eigentlich etwas ganz Wichtiges ist“* (E 22 Z. 201 - 208). Die Lehrerinnen haben durchaus Verständnis für diese Situation und meinen, dass **mehr Transparenz** allerdings nötig wäre: *„Also ich könnte mir vorstellen, dass für Eltern, die sich für ihr Kind so einen Weg wünschen und wo das Kind aber nicht die Voraussetzungen mitbringt, vielleicht noch hilfreich wäre, wenn man die, die Arbeitsformen noch transparenter machen würde. Also die Inhalte der Werkstufe gegenüberstellen würde mit den Inhalten der anderen Werkstufe, wenn man das noch mehr transparent machen könnte, könnte ich mir vorstellen, dass vielleicht die Eltern noch besser auch nachvollziehen könnten, was für ihr Kind das Richtige ist“* (L 14; 15; 16; 17 Z. 675 - 682). Dieser Ansatz könnte sicherlich hilfreich sein, ein Vater sieht aber auch **elterliches Engagement** vonnöten: *„Und da muss ich wirklich sagen, da fehlt es bei - - - bei manchen Eltern, ich will nicht sagen bei vielen, bei manchen Eltern fehlt es da das Engagement. [...] Wegen dem kommen sicher auch so manche Kinder nach Lüpfen, obwohl sie vielleicht einmal an der Schule bleiben könnten. [...] Also, das, das hängt als auch damit zusammen, wie läuft es bei den Eltern“* (E 22 Z. 312 - 320)! Das Modell von der SfG Unterbach in Kooperation mit der SfG Lüpfen verkörpert eigentlich genau den Wunsch, welchen die Eltern innerhalb der Kategorie „Behinderung – Verarbeitung – Ablösung“ proklamiert haben. Sie würden sich für ihre Kinder eine Zwischenschule wünschen. Die Praxis sieht dann anders aus und es ist bei der Bewertung sicherlich entscheidend, auf welcher Seite das Kind steht.

Das Unterrichtskonzept der Schule ist für die Eltern der SfG Hinterstadt, deren Kinder gerade aus einer Außenklasse kamen, nicht stimmig. Die Lehrerin der Klasse meint, das Problem läge an der zeitweisen Trennung der Schüler: *„Auch das Unterrichtskonzept der Werkstufe ist ja ganz anders. Die Unterrichtsstunden finden nicht mehr in der Art und Weise, klassenweise statt zum Beispiel. Was den Eltern hier*

aus der Klasse immer sehr wichtig war, dass sie immer schön untereinander sind und jetzt werden sie halt an zwei Tagen mindestens, nee, an drei Tagen wild durcheinander gewürfelt“ (L 5 Z. 94 – 99). Die Eltern hingegen bemängeln ein ganz anderes Problem, nämlich dass die **Unterrichtszeit nicht wirklich genutzt** wird, ihre Kinder **am Vormittag zu wenig Unterricht** haben, insbesondere **zu wenig Kognitives** und es insgesamt **zu viele Pausen** hat: „Und was halt, wenn wir bei diesem Thema sind, ich weiß zwar nicht, ob es passt, aber also für mich überhaupt ist also erst mal bewusst geworden, seit sie hier an der Sonderschule sind, dass da gar nicht viel läuft. Da geht es von einer Pause zur anderen, ja. Vorher haben sie ja mal wenigstens um dreiviertel acht und bis um eins. Da haben die viel mehr Unterricht gehabt in der Grund-, in der Hauptschule als hier, da haben sie eineinhalb Stunden Schule, dann haben sie schon wieder Pause, eineinhalb Stunden, schon wieder Pause. Die haben eigentlich drei Stunden, ja vier Schulstunden und dann ist der Vormittag rum und mittags ist ja nur Sport und so was. Und das, ich finde das eigentlich wenig. [...] Das gefällt ihnen [den Schülern] schon, ne. Aber ich denke mir gerade jetzt auf Hinblick Praktikum oder Arbeit, denke ich, da müsste sich das ja gerade etwas erhöhen, weil da müssen sie ja im Prinzip auch, [...] da dürfte das ja nicht wieder zurückgehen, ne. Also irgendwie sieht einem das so aus, als wie wenn sie doch da so also [...] von der Konzentration her und da eigentlich mehr kriegen müssten, als sie jetzt eigentlich kriegen“ (E 6; 7; 8; Z. 347 – 370). Eine andere Mutter begründet die Aussage mit Beispielen und folgert dann, dass es eigentlich **keinen Nachmittagsunterricht** geben sollte: „Ich meine, ich sehe das jetzt mal von verschiedenen Gesichtspunkten. Das eine wäre jetzt erst einmal allein mal vom Essen. Der Rolf isst ja sehr gerne, ja. Wenn er dann frühstückt, nach eineinhalb Stunden Pause ist wieder Pause, dann gleich wieder Mittagessen. Dann haben sie eigentlich, um zwölf hat er schon also drei Mahlzeiten gehabt innerhalb kurzer Zeit. Der Tag ist aber noch lang. Wenn dann die Abstände größer sind, wäre das auch schon mal eine gute Sache. Das ist jetzt mal nur vom Essen. Dann von der Konzentration. Während die Frau Schlegel schon gesagt hat, dass für sie eigentlich auch sinnvoller wäre, wenn ich es so richtig verstanden habe, dass wenn ein längerer Vormittag ist, dann könnte man, wenn mal weiterer Anfahrtsweg ist, den Mittag, der ja sportliche Aktivitäten und, also wenn man vom Kognitiven absieht nicht, könnte man auch mal was ausfallen lassen. Dann wäre das doch prägnanter. Das war dir doch auch mal ein Wunsch, wenn es nur ein Vormittag und der Nachmittag dann evtl. weg ist“ (E 6; 7; 8; Z. 392 - 405). Dies relativiert die dritte Mutter, indem sie gerne den **Nachmittagsunterricht auf freiwilliger Basis** sehen würde: „Ja, dass der Nachmittag vielleicht mehr so auf freiwilliger Basis dann ist. Dass dann eben so Sport und die Sachen, die jetzt zum Teil vormittags mitlaufen, dass man die nachmittags dann dran hängt und das dann eben auf freiwilliger Basis macht, dass man an sich sagt, um eins ist Schluss, aber man kann bis drei oder viertel nach drei eben diese Angebote wahrnehmen,“ (E 6; 7; 8; Z. 406 - 411).

Ein Thema, welches innerhalb der einzelnen Lernfelder immer wieder anklang, ist die **Akzeptanz der Lerninhalte durch die Eltern**. Es fällt ihnen teilweise schwer zu verstehen, warum dies oder jenes gelernt werden soll: *„Was ich jetzt zum Beispiel überhaupt nicht verstehe ist, dass sie jetzt mit den Kindern üben in der Straßenbahn zu fahren, obwohl die meisten von der Klasse das schon ganz alleine machen. Warum machen sie das jetzt? Das ist überflüssig für mich“* (E 4 Z. 764 - 767)! Dass aber eben immer wieder neue Schüler in die Berufsschulstufe kommen und manche Inhalte deshalb für einzelne Schüler wiederholt werden, ist den Eltern teilweise nicht verständlich, die Schüler hingegen sehen das ganz klar, wie folgender Dialog zeigt:

S 3: *„Der ist jetzt von der Gruppe (.....), der ist jetzt gerade - - - nach den großen Ferien ist er jetzt gerade zu uns gekommen.“*

F: *„Ah, ja.“*

S 3: *„Das war der Jonas [...]. Und dadurch weiß er noch gar nicht so richtig, wie das hier abgeht in der Werkstufe und so.“*

F: *„Ja, ist er jetzt von der Oberstufe jetzt gekommen?“*

S 2: *„Ja.“*

S 3: *„Da kennt er sich jetzt in der Werkstufe noch nicht so aus, [...] der hat ja noch gar nichts gemacht. Ein Neuanfänger hier in der Werkstufe also“* (V 1 Z. 226 – 239).

Der Zeitpunkt für den **Eintritt in die Werkstufe** ist an sich auch ein Thema einer Mutter aus der SfG Oberdorf. Sie beklagt, dass dieser sehr spät erfolgt: *„Also unser Simon kam jetzt im laufenden Schuljahr in die Werkstufe im Alter von 19, und das fand ich etwas spät. [...] Ja, ich war einfach der Meinung, dass sie altersmäßig vielleicht im Alter von 17 in die Werkstufe automatisch kommen, aber das ist wohl nicht der Fall und vielleicht hätte ich mich da müssen mehr mit den Lehrern in Verbindung setzen“* (E 2 Z. 8 - 17). Auf Nachfrage erfährt die Mutter dann, warum ihr Sohn erst so spät wechseln konnte: *„Und dann haben sie mir aber auch die Auskunft gegeben, das ist tatsächlich so, sie haben nicht zu wenig Kollegen, sondern einfach auch Arbeitsplätze und Praktikumsplätze, so dass es eben nicht ausgereicht hat“* (E 2 Z. 68 - 71).

Zusammenfassend kann für die Rahmenbedingungen der Berufsschulstufe festgestellt werden, dass konzeptionsbedingte Probleme bei den Eltern der konfliktreichen Arbeitszeitstruktur bei den Lehrern gegenüberstehen. Interessant dabei ist, dass die jeweiligen Parteien die Probleme der anderen Seite eigentlich nicht sehen.

10.10.10 Zusammenfassung der Kategorie Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption

Diese Kategorie ist von ihrer Auswertung her sehr umfangreich und vielschichtig. Innerhalb des Kapitels wird ersichtlich, dass **die Lehrer alle Lernfelder weitgehend in den Unterrichtsthemen einlösen und innerhalb des Berufsschulstufenkonzepts verankern**. Einzig das Lernfeld „Partnerschaft/Sexualität“ wird von Lehrerseite nicht näher beleuchtet, was aber wohl eher an dem Thema selbst liegt. Uneinig sind sich die Lehrer über das Thema Schülermitverantwortung (SMV). Dies könnte dadurch begründet sein, dass erst drei von sechs Schulen die SMV eingeführt haben. In der Umsetzung der Konzeption **beklagen die Lehrer die wechselnden Arbeitszeiten** in

der Berufsschulstufe und betonen, dass man es wirklich wollen muss, das Arbeiten in der Berufsschulstufe. Vehement fordern, vielleicht gerade aus diesem Grund, Lehrerinnen der SfG Unterbach den Einsatz von Sozialarbeitern, um die Lehrer entlasten zu können.

Für die **Eltern stellt sich die Berufsschulstufenkonzeption eher heterogen dar**. Es gibt einige Lernfelder, welche die Eltern sehr **begrüßen**, insbesondere **Arbeit/Beruf** und die damit verbundenen **Praktika; sowie das Lernfeld „Wohnen“** und die „**Kulturtechniken**“. Andere Lernfelder hingegen **lehnen** die Eltern eher **ab**, da sie dies für überflüssig und Zeitverschwendung halten und wiederum den wichtigen Lernfeldern Unterrichtszeit wegnimmt. Die **Lernfelder „Freizeit“ und „Mit-/Selbstbestimmung“** gehören dazu. Auffällig ist jedoch bei beiden Lernfeldern, dass die Eltern, trotz Vorstellung der Berufsschulstufenkonzeption an Elternabenden, m. E. nicht wirklich wissen, was das nähere Konzept von „Freizeit“ und „Mit-/Selbstbestimmung“ ist. An der Umsetzung der Berufsschulstufenkonzeption bemängeln vor allem die Eltern der SfG Unterbach, dass ihnen nicht ersichtlich ist, warum der eine Schüler auf der SfG Unterbach bleiben kann und andere Schüler in die benachbarte Schule für Geistigbehinderte wechseln müssen. Ebenso auffällig ist, dass es **deutlich Unterschiede in der Vorstellung der Lernfelder bei Elternbeiräten und Nicht-Elternbeiräten** gibt. Die **Elternbeiräte bevorzugen Lernfelder, welche zu einer Beruforientierung führen**. Hingegen favorisieren die **Nicht-Elternbeiräte Lernfelder, die der Lebensorientierung dienen**. Dies ist insbesondere deshalb **auffällig**, da die **Elternbeiräte der Meinung sind gegenüber den Nicht-Elternbeiräten die stärker behinderten Kinder zu haben, aber gleichzeitig einen über die WfbM hinausgehenden Wunsch der Arbeitsstelle anstreben**. Ansonsten beziehen sich die Probleme der Eltern auf einzelne Punkte, welche eher individuell vor Ort gelöst werden müssten.

Die Schüler haben sich teilweise sehr intensiv mit den einzelnen Lernfeldern auseinandergesetzt. Leider **sehen** die **Schüler gerade da ihren höchsten Lernbedarf, welcher von den Eltern eher abgelehnt wird: Mit-/Selbstbestimmung und Partnerschaft/Sexualität**.

Im Folgenden wird nochmals kurz auf die Besonderheiten der einzelnen Lernfelder eingegangen:

- Die **Praktika** sind bei Eltern, Lehrern und Schülern gleichermaßen willkommen.
- Die **Berufsvorstellungen** für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung werden von Eltern, Lehrer und Schüler häufig unterschiedlich gesehen. Dies ist insbesondere für die Schüler schwierig.
- Die **Kulturtechniken** stehen bei Eltern und Schülern nach wie vor hoch im Kurs. Die Lehrer legen hierauf weniger wert.
- Das Lernfeld „**Wohnen**“ wird innerhalb der Interviews stiefmütterlich behandelt und von Lehrern wie Eltern nur wenig thematisiert. Gleichzeitig haben die Schüler das Bedürfnis in diesem Lernfeld mehr lernen zu wollen und begrüßen das Wohntraining. Die Lehrer halten dieses auch für sinnvoll, allerdings beklagen manche die Arbeitszeit, da diese außerhalb ihres gewohnten Rahmens liegt.

- Das Lernfeld „**Freizeit**“ wird von den Eltern und Lehrern unterschiedlich wichtig bewertet. Ein Problem stellt vor allem der Zeitpunkt des Lernfeldes dar und der dadurch nötige Fahrdienst.
- Im Lernfeld „**Partnerschaft/Sexualität**“ sehen die Schüler einen hohen Lernbedarf, treffen aber auf wenige Lernangebote von Seiten der Lehrer. Die Eltern wollten die Behandlung des Lernfeldes den Lehrern zwar nicht zumuten, sind aber froh, wenn es ansatzweise behandelt wird.
- Das Lernfeld „**Identität und Sozialkompetenzen**“ untergliedert sich seitens der Identität in Persönlichkeitsentwicklung und seitens der Sozialkompetenzen in Erlernen von Umgangsformen, in Selbstständigkeit, Selbst- und Mitbestimmung. Besonders im Bereich der „Selbst- und Mitbestimmung“ scheint es bei Lehrern, Eltern und Schülern unterschiedliche Meinungen zu geben. Auffällig ist, dass die Schüler sich in der Umsetzung ihrer Selbst- und Mitbestimmung noch nicht so sicher sind und zum Teil auch keine Vorstellung davon haben (dieser Punkt wurde im Mandala in der Regel als letzter ausgefüllt und es wurde schwerlich ein Bereich gefunden, in welchem man selbstbestimmen will), bzw. diese nicht umsetzen können/dürfen und die Eltern dies auch nur als vorletztes Lernziel ansehen. Daraus lässt sich ableiten, dass das Thema Selbst- und Mitbestimmung bei dem Großteil der befragten Eltern eine untergeordnete Rolle spielt. In Interviews wird zwar eine Selbstbestimmung zugesagt, aber eben eher im Bereich der Grundbedürfnisse, wie Kleidung, Essen, Schlafen. Bei Lehrern hingegen steht Selbstbestimmung an erster Stelle.

So ist weitergehend zu fragen: Entsteht ein Spannungsfeld zwischen Eltern und Lehrern, weil für die Eltern Selbst- und Mitbestimmung eine untergeordnete Rolle spielt, Lehrer diese aber in der Schule konzeptionell angehen? Oder entsteht sogar ein Spannungsfeld zwischen Eltern und Schülern, da Eltern Selbst- und Mitbestimmung anders definieren, als diese allgemein diskutiert wird und Schüler in der Schule vermittelt bekommen?

10.11 Mobilität

Der Aspekt der Mobilität korreliert eng mit den beiden Kategorien **BVA** - hier vor allem die Unterkategorie Ablösung - und **LUB** (Arbeit, Beruf, Freizeit). Ebenso sind die **Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen** eng mit seiner Mobilitätsfähigkeit verbunden, da diese eine wichtige Voraussetzung für das Arbeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, aber auch für die Gestaltung der Freizeit ist.

Aufgrund der aufgezeigten Komplexität innerhalb verschiedener Kategorien wird das Thema „Mobilität“ an dieser Stelle gesondert ausgewertet.

Sowohl den Eltern als auch den Lehrern ist das Thema „Mobilität“ ein Anliegen, welches sie nahezu gleichermaßen für wichtig halten. Innerhalb der Kategorie LUB ergeben sich dabei folgende Werte: Lehrer 10 von 147 Aussagen (0,7); Eltern 7 von 190 Aussagen (0,35).

Die Lehrer sehen es als **Auftrag der Schule**, ihre Schüler in ihrer Mobilität zu unterstützen und diese frühzeitig anzubahnen, damit diese beispielsweise mehr Auswahl bei der Wahl ihrer Praktikumsstelle haben. Dazu bereiten sie einerseits in der Schule vor allem theoretisch darauf vor, wie ein Lehrer erzählt, erwarten aber von den Eltern das Übernehmen der Übungsphase: *„Also, ich meine, wir haben dann im Unterricht halt so Anforderungen wie Fahrplanlesen und so einen Verkehrslinienplan zu lesen und so. Das haben wir hier schon geübt, aber das Fahren an sich, das habe ich vielleicht einmal mit der Schülerin oder dem Schüler geübt, aber habe das dann abgegeben an die Eltern. Und das hat auch, also in allen Fällen hat das dann gut funktioniert“* (L 13 Z. 446 - 451). Ein anderer Lehrer bestätigt diese Aussage: *„[Die Eltern sollen] beim Fahrtraining helfen. [...] Also das kann die Schülerin nicht alleine bewältigen. Wir haben keine Möglichkeit dazu, die Zivis können das nur begrenzt machen, ‚Eltern seid so gut, macht Fahrtraining‘, dann machen die das. Also da werden sie schon miteinbezogen. Das hat eine Mutter mal also wirklich lange Zeit geübt mit ihrer Tochter, immer wieder geübt und dann fährt sie alleine, fertig“* (L 4 Z. 407 - 414). Insgesamt fordern die Lehrer innerhalb ihrer zehn Aussagen zur Mobilität siebenmal die **Mitwirkung der Eltern beim aktiven Mobilitätstraining**: *„Das Fahrtraining [...] wo die Eltern sehr stark auch selber mitmachen müssen. Also, wo ich es auch nicht richtig fände, wenn das die Schule auch alleine übernimmt“* (L 5 Z. 21 - 24). Dies drückt m. E. eine deutliche Notwendigkeit aus. Ein Problem des „Üben Sollens“ durch die Eltern ist nicht deren fehlende Bereitschaft, sondern dass sie **ihrem Kind zutrauen**, dass es das schafft. Innerhalb der sieben Aussagen zur Mobilität erwähnen die Eltern viermal deutlich ihre Bedenken hinsichtlich des selbstständigen Fahrens. So äußert sich eine Mutter wie folgt: *„Als es darum ging, dass der Jannis selbstständig mit dem Zug nach Gingen fahren darf, da habe ich zu meinem Mann gesagt: ‚Das unterschreibe ich nicht‘ (E 14 Z. 1067 - 1068).“* Eine Lehrerin bestätigt die Sicht der Mutter: *„Bei einer Schülerin, [...] als man bei der angebahnt hat, selber zu fahren – und ich war eigentlich davon überzeugt und wir eigentlich alle, dass die das packt und da waren die Ängste bei den Eltern brutal“* (L 12 Z. 18 – 21). Besonders deutlich wird dies dann, wenn es dann auch noch in die nächste größere Stadt oder gar Großstadt gehen soll: *„Ich möchte meinen Sohn nicht in Stuttgart rumspringen haben. [...] Und von da aus allein mit der Stadtbahn nach Hause fahren, also auf keinen Fall“* (E 18 Z. 948 - 952). Diese **Ängste der Eltern** hängen laut Meinung der Lehrer auch mit der **Schwierigkeit, ihr Kind loszulassen**, zusammen. Ein Lehrer formuliert einen Tipp, wie die Eltern ihre Ängste überwinden könnten: *„Und so sollen das die Eltern das einfach auch mittragen und auch einmal mit ihm selbstständig probieren, denn ja, gut, so die Sicherheiten vielleicht auch dann, die sie brauchen, wo wir nicht da sind, so ganz unabhängig, also sagen, wenn (...) du hast hier ein Telefon, Nummer, da rufst du dann an, wenn das nicht klappt, ich bin dann da oder dann machst du das oder so. [...] Und auch, wenn es ein bisschen komplizierter wird auch das durchzubringen, das und das zu machen, dann kann ich ihn loslassen“* (L 2 Z. 354 - 363). An dieser Aussage wird deutlich, dass das Telefonieren-Können ein wichtiger **Baustein im Mobilitätstraining** ist, nicht nur damit jemand per **Telefon** um Hilfe gebeten werden kann, sondern auch damit sich die Schüler untereinander verabreden können, wie die Aussage einer Lehrerin bestätigt: *„Das haben wir allerdings hier in der Schule angebahnt, wir haben also von Zimmer zu Zimmer dann telefonieren lassen und dass sie das mal üben und wie gesagt das haben die dann auch gemacht, da*

treffen sich etliche“ (L 3 Z. 607 - 613). Dieses Engagement der Lehrer begrüßen die Eltern sehr, hilft es ihnen doch ihre Ängste zu überwinden: „Also z.B. war es letztes Mal auch dieser, wie soll man das sagen, dieses ‚Selbst-Fahren‘, ja, war ein großes Thema, also der Fahrplan und wo sie dann besprochen haben, wie die Fahrpläne, also was mir jetzt gerade einfällt als sehr aktuell, was sonst andere betrifft, ja auch mehr dann auch allgemeinere Sachen. Das fällt mir jetzt dazu gerade ein, dass das mit dem Fahrplan stark war. Linie besprechen und fahren und so“ (E 6; 7; 8; Z. 165 - 170). Gleichzeitig erwähnt eine Mutter den **Wunsch einer Mobilitätserweiterung hinsichtlich Behördengängen, Arztbesuche, persönliche Freizeitgestaltung usw.:** „Ja, es ist die Frage, inwieweit das die Jugendlichen alleine machen könnten. Grundsätzlich fänd’ ich das nicht schlecht, [...] zu den Ämtern hinzugehen. Ich meine zu den Behörden hinzugehen ist ja wieder eine andere Situation als zum Arzt zu gehen. [...] Also, so etwas zu üben, das fänd ich z. B. auch, das könnte die Schule im Rahmen dieser Freigänge oder irgendwie dieser Übungsgänge, wie sie ja auch Bus fahren üben mit den Jugendlichen, so etwas, also das wäre sicherlich ein Punkt“ (E 5 Z. 911 - 932). Diesem Wunsch entspricht die Schule auch, wie eine Lehrerin der Schule in Hinterstadt unabhängig von der Mutter erzählt: „Und so gibt’s sonst noch so Besuche, wo Sie bestimmte Einrichtungen in der Stadt besuchen, oder was weiß ich die was kennen lernen, ein Amt für zum Anmelden, wie heißt’s, Einwohnermeldeamt“ (L 3 663 - 666).

Zusammenfassend wird an dieser Kategorie ein Spannungsfeld zwischen Eltern und Lehrern deutlich. Die Lehrer fordern, dass die Schüler mit ihren Eltern das „Selber-Fahren“ üben sollen, doch die Eltern sind teilweise noch gar nicht bereit dazu, weil sie es ihren Kindern (noch) nicht zutrauen. In ihrem Mandala äußern 9 von 40 Schülern, dass sie gerne selbstständig öffentliche Verkehrsmittel nutzen wollen. Dies ist zunächst nur ein Anteil von knapp 25%, jedoch ist dabei zu beachten, dass die Schüler nicht gefragt wurden, ob sie öffentliche Verkehrsmittel nutzen wollen, sondern, was sie gerne selbstständig tun wollen. Werden die Schüler dies direkt gefragt, so erhält man Antworten wie folgt: „Ich könnte auch nach Hinterstadt fahren, das ist kein Problem“ (V 6 Z. 256). Bei dieser Schülerin war die Motivation besonders hoch, da sie in Hinterstadt unbedingt gerne ein Praktikum im Kindergarten machen wollte.

10.12 Spannungsfelder innerhalb der gesamten Ergebnisse und Zusammenfassung

In Kapitel 10 wurden an vielen Stellen immer wieder Spannungsfelder sichtbar, welche an dieser Stelle nun versucht werden, zusammenzufassen.

Innerhalb der Kategorie „**Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule**“ zeigt sich ein großes Spannungsfeld bei den Kommunikationsstrukturen. Es besteht die **Problematik des Entstehens von Kommunikationsmöglichkeiten** zwischen Eltern und Lehrern aus der Sicht der Eltern. Das Aufeinander-Zugehen ist für manche Eltern schwierig (vgl. Kap. 10.6.2). Dies wird jedoch häufig nicht sichtbar, so dass daraus ein Spannungsfeld entstehen kann, da die Lehrer sich vermutlich eher an den Elternbeiräten orientieren (vgl. Kap. 10.6.9). Andererseits erleben die Lehrer die gesamte Elternschaft durchaus unterschiedlich, sowohl was deren Rolle betrifft als auch wie sie die Eltern in der Zusammenarbeit wahrnehmen. Es zeigt sich für sie ein

heterogenes Bild von aktiven, aber auch passiven Eltern, von bestimmenden wie auch kooperativen Eltern; Eltern werden von den Lehrern in der Zusammenarbeit zwar zum Großteil gut bis sehr gut erlebt, es gebe aber durchaus auch Eltern, die sich an der Zusammenarbeit schlecht bis sehr schlecht beteiligen.

Dessen ungeachtet suchen die Lehrer den Kontakt zu den Eltern bei verschiedenen Gelegenheiten, wo er leicht entsteht, z.B. bei Schulfesten, innerhalb informeller Gespräche und bei Telefonaten. Eltern wiederum wünschen Formen, welche verlässlich sind und auf welche sie sich vorbereiten können, wie dies im Rahmen eines Einzelgesprächs möglich ist. Wenn nun bedacht wird, dass Eltern sehr neugierig auf Informationen zu Fördermöglichkeiten sind, so scheint es für die Eltern von Interesse auch so genannte erweiterte Formen von Zusammenarbeit wie etwa Elternsprechtage oder gemeinsame Aktionen zu wählen. Innerhalb der Schule sind solche Formen noch wenig bekannt und es gilt auch nicht als gesichert, ob alle Eltern bzw. Lehrer dies überhaupt für gut befänden. Zwei Begründungen, warum Eltern dies als sinnvoll ansehen würden, wäre der Faktor Zeit, denn Eltern geben immer wieder an, wenig Zeit zu haben. Außerdem ist das Interesse der Eltern an einem verlässlichen, länger andauernden Kontakt groß. Dies zeigt sich schon darin, dass sie sich einen Elternsprechtage wünschen, wie er sich an Regelschulen mittlerweile mehrheitlich etabliert hat (vgl. Abb. 39).

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Eltern sehr an der **Entwicklung ihres Kindes und dessen Lebensweg** interessiert sind. Was sie jedoch von den Lehrern zu erwarten haben, stellt sich etwas anders dar, da die Lehrer eher ein traditionell verhaftetes Bild der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus präsentieren.

Zusammenfassend spiegelt sich dieses Ungleichgewicht bei den Vorstellungen von Eltern und Lehrern zur Zusammenarbeit, unter Einbeziehung der Ergebnisse der Schüler, in den Werten der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Elternhaus/Schule wider. Nur 44,4% aller Eltern sind mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden, obwohl der Großteil der Eltern (72,2%, vgl. Abb. 34) und Schüler (77,5%) mit der Schule an sich sehr zufrieden ist. Die Spannungsfelder vor allem hinsichtlich des Austausches und der Information über das Kind innerhalb eines verlässlichen Rahmens müssen ernst genommen und ggfs. reduziert werden. Die Schüler sind dabei weitgehend einzubeziehen, aber für eine Verbesserung der Zusammenarbeit nicht zu benutzen. Insbesondere wenn man bedenkt, dass nicht alle Schüler ihren Lehrer gut finden bzw. sich mit ihm vertragen, was im übrigen auch Normalität an anderen Schularten ist. Dies kann dann auch Folgen für die Zusammenarbeit von Familie und Schule für Geistigbehinderte haben.

Innerhalb der Kategorie „**Behinderung – Verarbeitung – Ablösung**“ wird aufgrund der Analyse der Gespräche deutlich, dass sich die **Eltern thematisch in einem anderen Stadium befinden als die Lehrer**. Die Eltern befinden sich auch noch in der Auseinandersetzung mit der Behinderung, während die Lehrer von den Eltern ausschließlich die Loslösung von ihrem Kind fordern, obwohl diese diesbezüglich noch Probleme äußern. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld, welches zwar von den Lehrern erkannt wird, aber die Ursache dafür ihnen m. E. nicht ersichtlich ist. Betrachtet man dann noch, dass es eine unterschiedliche Wertung der gesamten Kategorie bei Eltern und Lehrern gibt, nämlich dass diese für die Eltern nahezu zweimal wichtiger ist, so wird die thematische Verschiebung nochmals deutlicher. Auffällig dabei ist auch, dass diese Kategorie von einem Elternteil doppelt so häufig im Gespräch thematisiert wird

als von einem Elternpaar. Es besteht also m. E. auch eine Differenz bei den Eltern selbst. Daher wirken dann sicherlich manche Angebote der Schule für Eltern als übergestülpt. Am Beispiel der „Mobilität“ zeigt sich dies deutlich: Den Lehrern ist das Trainieren der Mobilität sehr wichtig, sie halten es für einen wichtigen Baustein in der Berufsschulstufenkonzeption. Die Eltern wiederum haben teilweise Ängste und trauen das selbstständige Fahren ihrem Kind nicht zu.

Die Kategorie „**Schülerzentrierte Planung**“ ist zunächst geprägt davon dass, den Eltern, aber teilweise auch den Lehrern die unterschiedlichen Formen von „Schülerzentrierter Planung“ wie individuelle Entwicklungsplanung/Förderplanung bzw. Zukunftsplanung/lebenslaufbezogene Planung nicht wirklich bewusst sind. Ebenso unterscheidet sich die **Einstellung** der Lehrer **zur Zukunftsplanung** wie auch der Umgang damit von Lehrer zu Lehrer teilweise sehr deutlich. Die Eltern wiederum haben ein großes Interesse über die Förderung ihrer Kinder gemeinsam mit dem Lehrer zu sprechen, insbesondere wenn es um das nachschulische Leben geht. Allerdings hängt das Planen der Zukunft mit dem Lehrer stark davon ab, wie sich die Schüler mit ihren Lehrern vertragen. Die **Beziehung** zum Lehrer ist für die Planung der Zukunft also sehr entscheidend. Somit wird deutlich, dass es sich hierbei um ein Spannungsfeld handelt, welche alle drei Beteiligten (Eltern, Lehrer und Schüler) gleichermaßen betrifft. Besonders eindrücklich zeigt sich dies dann, wenn in der Kategorie „**Zukunftsvorstellungen**“ konkret einzelne Aspekte aufgegriffen werden. Zunächst ist jedoch festzustellen, dass sich in den Interviewtranskripten der Eltern und Lehrer nur wenig Aussagen finden, wie sich der Jugendliche seine Zukunft vorstellt, sondern beide Parteien sprechen eher darüber, wie sie sich die Zukunft für den Jugendlichen vorstellen. Dies führt teilweise zu **unterschiedlichsten Vorstellungen**, wobei an dieser Stelle nur die Markantesten aufgegriffen werden. Die **Berufsvorstellungen** für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung werden von Eltern, Lehrer und Schüler häufig unterschiedlich gesehen. Dies ist insbesondere für die Schüler schwierig.

Bei den Vorstellungen zum **Wohnen** ergibt sich ein deutliches Spannungsfeld zwischen den Eltern und ihren Kindern, vor allem wenn man das Geschlecht berücksichtigt. Die Eltern stellen sich vor, dass die Söhne eher das Elternhaus verlassen sollen, aber diese möchten lieber zuhause wohnen. Die Töchter sollen nach Meinung der Eltern besser zuhause wohnen. Diese haben aber wiederum eher den Wunsch auszuziehen. In der Planung der zukünftigen Lebensform stellen sich 11 von 23 Schülern vor später einmal zu heiraten und Kinder zu bekommen, hingegen die Schülerinnen offen für alles sind, aber es ihnen am ehesten darauf ankommt einen Partner zu haben und geliebt zu werden. Dieses Ergebnis passt eigentlich nicht zu den Vorstellungen, was das Wohnen betrifft. Denn dort hat es sich gezeigt, dass die männlichen Jugendlichen eher lieber zuhause wohnen wollen.

Bei den Vorstellungen zur **Freizeit** äußern die Schüler vermehrt den Wunsch nach einer selbstbestimmten Freizeit. Dabei hat es ihnen insbesondere der Sport angetan. Allerdings beschreiben die Eltern ihre Kinder eher dahingehend, dass diese gerne zuhause sind. Versteckt sich hinter diesen Aussagen womöglich ein Spannungsfeld? Sind es etwa die Eltern, welche es lieber haben, wenn ihr Kind seine Freizeit zuhause verbringt? Schaut man sich nämlich die Vorstellungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung zur **Selbstbestimmung** an, so fällt auf, dass ein Viertel gerne über seine **Freizeitgestaltung** selbst bestimmen möchte.

Alle vier genannten Kategorien münden mit ihren Konsequenzen in die Kategorie **„Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption“**.

Allgemein kann festgestellt werden, dass die Lehrer sich teilweise im Interview von der Konzeption und der Denkweise ihrer Berufsschulstufe distanzieren. Sie identifizieren sich nicht mit dem Konzept. Gleichzeitig wissen die Lehrer sehr wohl, dass dies in irgendeiner Form von ihnen erwartet wird. Wie kann man solch einer Tatsache gegenüberstehen? Denn dies ist nicht nur ein innerschulisches Problem, sondern überträgt sich auf die Eltern und Schüler, welche sich auf die Konzeption einlassen wollen. Hier sei nochmals auf die markantesten Spannungsfelder innerhalb der Berufsschulstufenkonzeption aus Kapitel 10.10.10 verwiesen.

In Kapitel 10 wurden ausführlich die fünf Hauptkategorien dargestellt und auf Spannungsfelder hin untersucht. Hierbei kamen jeweils die einzelnen Gruppierungen (Eltern, Lehrer und Schüler) zu Wort. Allerdings wurde nur wenig berücksichtigt, wie sich dies konkret für einen einzelnen Schüler darstellt. Im Folgenden sollen zwei Fallstudien klären, ob die oben genannten Spannungsfelder eher auswertungstechnisch bedingt sind oder ob diese durchaus den einzelnen Schüler, seine Eltern und seine Lehrer betrifft.

11. Darstellung der kasuistischen Analysen

Im Folgenden werden zwei Einzelfallstudien vorgestellt, Alina und Julia. Sie wurden analog zu dem in Kapitel 9.6 beschriebenen Verfahren angefertigt. Abschließend wird überprüft, welche Spannungsfelder auch in der kategorisierenden Auswertung vorkommen bzw. ob sich noch weitere ergeben haben.

11.1 Einzelfallstudie Alina

„Ich werde Bedienung mit einer weißen, langen Schürze“²⁵⁸

Alina, 20, Tochter eines Diplomingenieurs (49) und einer gelernten Bankkauffrau, jetzt Hausfrau und Mutter (46), hat zwei jüngere Geschwister, einen Bruder mit 15 Jahren und eine achtjährige Schwester. Die Familie wohnt in einer ländlichen Gegend in einem kleinen Ort. Dort scheint Alinas Behinderung kein Problem zu sein. *„Da wir in einem relativ kleinen Ort wohnen mit 1500 Einwohnern [...] war das auch relativ schnell bekannt, das Kind hat ein Problem, dann hat auch jeder noch höflich gefragt.“* Der Grad ihrer Behinderung wird sowohl von der Mutter als auch von der Lehrerin Frau Weller auf dem Fragebogen als „mittel“ eingeschätzt, obwohl ihre Behinderung *„nicht einfach ist“*. Frau Berger, die Mutter, beschreibt Alina wie folgt: *„Meine Tochter ist 20 Jahre alt, ist ein sehr fröhlicher Mensch, meist sehr ausgeglichen, weiß im Großen und Ganzen auch sehr genau, was sie will oder was sie nicht will, und wir versuchen eigentlich auch da drauf einzugehen. Von der Behinderung her ist sie geistig-, körper- und sinnesbehindert, im Sinne von einem Morbus Recklinghausen und mit Differenzialdiagnose tuberkulöse Hirnsklerose, was uns heute nicht mehr viel ausmacht, wobei wir früher immer mal, immer genau wissen wollten, was los ist. Die Auswirkungen sind so, dass die Alina so eine tapsige Gangart hat, weshalb wir eigentlich immer wieder mal auffallen oder woran man eigentlich dann überhaupt erkennt, mit der stimmt irgendwie so was nicht, weil sie spricht sehr viel, spricht auch sehr gut, weiß auch, von was sie spricht und ansonsten merkt man es eigentlich nicht so auf den ersten Blick. Weitere Ausfälle hat sie eben im Bereich Feinmotorik und eben unser ganz großes Handicap ist Sehen. Alina hat einen Sehrest von maximal 5% auf beiden Augen und entsprechende Gesichtsfeldausfälle. Das ist auch das, was uns am meisten Probleme macht, weil sie eben so gut wie nichts alleine unternehmen kann. Einfach von Handführung und so was her oder von der Orientierung. Ja, das ist im Großen und Ganzen Alina.“*

Alina selbst wirkt sehr selbstbewusst. Sie weiß genau, was sie will (nach der Schule bedienen, heiraten), was auch ihre Mutter bestätigt. Alina meint, dass sie viele Freunde hat: *„habe genügend Freunde und lerne immer neue kennen“*. Sie macht einen sehr

258 Die Namen und Orte der Fallstudie sind frei erfunden.

Mir ist durchaus bewusst, dass es fragwürdig ist, bei einer 20-jährigen Frau noch den Vornamen zu verwenden. Ich tue dies dennoch aus zwei Gründen. Einerseits weil sowohl die Mutter als auch die Lehrerin in den Transkripten von Alina sprechen und andererseits weil es der Lesefreundlichkeit entgegenkommt, wenn ich von Frau Berger als Mutter und Alina als Tochter sprechen kann und nicht zwei verschiedene Frau Bergers habe.

In den Interviews kommt es immer wieder zu sprachlichen Unebenheiten. Diese werden mit eckigen Klammern gekennzeichnet.

offenen Eindruck und wird als umsichtig bezeichnet, da sie oft erkennt, was in bestimmten Situationen getan werden muss. Alina möchte gern selbstständig sein und selbst für ihr Leben und über ihre eigene Zeit bestimmen können. Dies zeigt sich auch darin, dass sie von einem Mann spricht, den es später in ihrem Leben geben soll. Im Moment scheint sie einen Freund (Sven) zu haben, von dem sie aber sagt, wenn es der nicht bleibt, nimmt sie einen anderen. Kinder möchte Alina keine haben. Sie möchte lieber Unternehmungen mit ihrem Mann alleine machen. Außerdem sind ihr Kinder zu viel Arbeit. *„Ich will mit meinem Mann etwas unternehmen. Ich weiß nicht, wie das mit Kindern ist, aber es ist zu viel Arbeit.“*

Alina besucht die Schule für Geistigbehinderte in Gingen, einem Ort mit ca. 10.000 Einwohnern. Die Schule ist mit ca. 140 Schülern relativ groß, was sicherlich auch durch das weite Einzugsgebiet von ca. 60 km bedingt ist. Ihre Lehrer und die Schule mag Alina sehr. Mit ihren Lehrern verträgt sie sich gut und ist traurig, dass sie die Schule bald verlassen muss. Sie befindet sich im dritten Jahr der Berufsschulstufe und wird am Ende des Schuljahres ausgeschult. *„Ich muss mir die Schule abgewöhnen und in den Beruf eingewöhnen. Ich treffe keine Lehrer mehr, die waren immer so nett zu mir.“*

Frau Weller (54), zwei Kinder in Alinas Alter, ist Alinas Patin²⁵⁹ und deshalb vor allem für sie zuständig. Ihr Beruf ist Ergotherapeutin und Fachoberlehrerin. Seit 1997 arbeitet sie an dieser Schule und war bisher immer in der Berufsschulstufe tätig. Fortbildungen hat sie bisher keine besucht.

Die Lehrerin beschreibt Alina als einen Menschen mit Hang zur Distanzlosigkeit, da sie Lehrer duzt und Körperkontakt sucht. Sie selbst hat eigentlich kein Problem damit, eher andere Kollegen, die das strikt ablehnen. Daher ist es nötig, Alina den Unterschied zwischen „du“ und „Sie“ beizubringen. *„Sie wurde ganz arg gemaßregelt von einer Kollegin, die mich geduzt hat, also, als Alina mich duzte und dann hat sie da einen Rüffel gekriegt und dann war ihr das furchtbar peinlich. Also, sie ist rot angelaufen, gell. Und ich habe dann hinterher, ich habe das dann wieder entschärft und habe gesagt, Alina, du musst wissen, wann du jemanden siezen musst.“*

Frau Weller führt weiter aus, Alina hat einen enormen Tatendrang, aber ihre *„Selbsteinschätzung ist sicherlich manchmal etwas - - überzogen, also, dass es einen Tick zu hoch ist. Und ich denke, sie wird, sie wird das selber merken, wenn sie das nicht leisten kann. Sie sagt ja auch immer, ‚tut mir leid, ich kann das nicht‘, wenn ihr etwas misslingt“*. Dies ist ein „Nicht-Können“, nicht ein „Nicht-Wollen“, *„sie kommt an ihre Grenzen“*. Es liegt vor allem an Alinas starker Sinnesbehinderung, durch die sie fast nichts sieht.

Alina versteht alles und verfügt über ein eigenes Meinungs- und Urteilsbild. Dadurch kann sie an Entscheidungen teilnehmen. *„Also ich denke, sie ist relativ pflegeleicht in Anführungszeichen, weil sie sich auch relativ gut führen lässt und durch das, dass sie eine eigene Meinung hat, weiß man auch immer, was macht ihr Spaß, was macht ihr keinen Spaß, wo man dann halt abwägen kann, muss es jetzt sein, dass ich sie mit irgendwas quäle, oder nicht, also z.B. Krankengymnastik, das ist ein Muss, aber ob sie jetzt dann gerne irgendwie lieber kocht oder lieber turnt, das kann man ihr dann oft einmal so ihr überlassen und das machen wir eigentlich auch und ich denke in der Schule auch.“*

259 In der Schule in Gingen wurde der Klassenverband aufgelöst. Statt einem Klassenlehrer ist jetzt immer ein Lehrer für ein paar Schüler zuständig, d.h., er übernimmt eine Patenschaft für einen Teil der Schüler, ist also ihr Pate.

Entwicklungsverlauf und schulische Karriere

Bezüglich des Entwicklungsverlaufs von Alina gibt es nur wenige Informationen. Ihre Diagnose wurde erst, bedingt durch den allmählich wachsenden Tumor relativ spät mit ca. 3 ½ Jahren gestellt, so dass sie auch keine Frühförderung mehr bekam. Nach der Diagnose besuchte Alina den Sehbehindertenkindergarten. Familie Berger hat sich anschließend für die Schule für Geistigbehinderte entschieden. Zur Debatte stand noch eine Schule für Sehbehinderte mit Mehrfachbehinderungen. Da dies eine Internatsschule ist, wurde sie von den Eltern abgelehnt, da sie so Alina nur am Wochenende gesehen hätten. *„Bei der Diagnose weiß ich ja nie, ob ich meine Tochter nächstes Wochenende wieder lebendig sehen werde.“* Frau Berger sagt, dass sie diese Entscheidung nie bereut hat. Am Anfang hat sie Angst gehabt, dass die Kulturtechniken sehr hoch bewertet würden, war dann aber beruhigt, als sie sah, dass man in der Schule für Geistigbehinderte eher Wert auf das Erlernen von lebenspraktischen Dingen legte. Alina, so ihre Mutter, hat bis zum heutigen Tag das gelernt, was sie lernen konnte, und jetzt könne man erst anfangen, sie im kulturtechnischen Bereich zu fördern. Mittlerweile wäre sie nicht abgeneigt, wenn Alina noch etwas mehr in den Kulturtechniken erlernen würde. Die Mutter übt jedoch in diesem Zusammenhang keinerlei Kritik an den Lehrkräften.

Alina ist zum Zeitpunkt des Interviews im dritten Jahr in der Berufsschulstufe. Nach diesem Jahr soll sie ausgeschult werden. Rückblickend auf den Entwicklungsverlauf subsumiert Frau Berger: *„Also ich kann Ihnen sagen, rückblickend auf die 14 Schuljahre meiner Tochter und ich werde das immer wieder sagen, ich würde heute nichts anders machen [...], es war der richtige Weg, den wir eingeschlagen haben. Auch wenn sie hätte jetzt dazwischen irgendwann einmal nach Immerheim wechseln können, weil sie stabiler war oder so was. Ich bin froh, das nicht getan zu haben, das auch nicht in Erwägung gezogen zu haben, für uns war eigentlich die Sonderschulkarriere die richtige.“*

Zusammenarbeit mit Eltern als Basis für einen gelingenden Übergang ins nachschulische Leben

Von dem Kontakt zwischen dem Elternhaus Berger und der Schule ist Frau Weller begeistert. Auch Frau Berger empfindet diesen als intensiv, was sicherlich auch daran liegt, dass sie von der Schule einiges einfordert. Obwohl sie von Alina gut über die schulischen Aktivitäten unterrichtet wird, ruft die Mutter mehrmals die Woche bei der Lehrerin an und hat bisher noch nie Probleme dabei gehabt, die Privatnummern der Lehrer ihrer Tochter zu bekommen. Auch Frau Weller ist für Telefonkontakt. *„Anrufen. Also wir haben ja diese Patenschaften. Also meine Paten, die haben, - - meine Telefonnummer und wir sind so verblieben, dass man mich anrufen darf und die Frau Berger ruft mich zu Hause an, wenn etwas ist. Und ich muss sagen, es wird nicht überstrapaziert.“* Frau Berger meint, ihre Anrufe seien auch für die Lehrer keine Störfaktoren.

Obgleich sich Alina verbal gut ausdrücken kann und selbst sagt: *„Also ich erzähle immer meinen Eltern, was war“*, somit die Transparenz also auch über die Tochter gewährleistet ist, besteht die Mutter auf einen so engen Kontakt. *„Also bei mir wissen die das mittlerweile schon, dass ich eigentlich alles wissen will. Und ich hinterfrage dann auch einmal Sachen, die mir nicht klar sind, wenn sie es jetzt irgendwo erzählt, dann rufe ich schon auch mal abends bei den Lehrern an und sage, was war jetzt da*

oder was habt ihr jetzt da vor, ich kapiere es nicht, was sie mir sagen will.“ Hiermit zeigt sich, dass Frau Berger stark an einer kommunikativ orientierten Zusammenarbeit interessiert ist, welche sie ebenso stark von sich aus anbietet. Dem Fragebogen ist zu entnehmen, dass Frau Berger sich ebenso wünscht, dass ihre Anregungen und Wünsche von der Schule umgesetzt werden. Das gibt die Lehrerin in ihrem Fragebogen jedoch nicht so an. Dies kann auch der Grund dafür sein, dass ihrer Meinung nach Elternberatung zwar transparent, aber nicht zur gegenseitigen Zufriedenheit führen müsse. Der Mutter hingegen ist diese Zufriedenheit wichtig. Insgesamt lässt sich anhand der Rückmeldungen aus dem Fragebogen feststellen, dass Frau Berger ein starkes Interesse an einer klar geregelten, kommunikativ verlässlichen und gemeinsam am Schüler interessierten Elternberatung hat.

Den **schriftlichen Kontakt** zwischen Schule und Elternhaus bezeichnet Frau Berger als nicht so gut, trotzdem hält sie ihn für nötig. Deshalb plädiert sie dafür: *„Je mehr Eltern und auch Schüler mit heimkriegen, was läuft bei uns in der Schule, und je mehr, ob man es über ein Infoblatt machen kann oder ob man einfach noch mehr, ich meine, viele sagen, Schriftliches wird fortgeschmissen, aber ich halte es einfach für immer noch am ehesten für ein, für ein, für ein Instrument, wo man die meisten erreichen kann. Ich kann nicht erwarten, dass mich der Lehrer jede Woche anruft und sagt, he, wir machen das oder jenes oder so was, ne. Aber eben das ist teilweise, glaube ich, auch das, was Misstrauen bei den Eltern begründet, weil sie dann irgendwann einmal mitkriegen, he, da läuft ein riesiges Projekt in der Schule, ich weiß gar nichts davon.“* Hilfreich könnte hier ein Stoffverteilungsplan sein. Frau Berger hat sich selbst auch aus der Schule die Stunden- und Stoffverteilungspläne besorgt und auch bekommen, wenngleich die Schule dies nie konkret angeboten hat, wie auch Frau Weller im Fragebogen angibt. Dazu bemerkt sie: *„Dann müsste jetzt jeder Lehrer sagen, klick, wenn die das wissen will, müsste ich das eigentlich an die anderen auch weitergeben, ob sie es wissen wollen oder nicht.“*

Durch das Fehlen fühlten sich die Eltern leicht hintergangen. Deshalb scheitere die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern Frau Bergers Meinung nach häufig. In diesen Fällen, so denkt sie, fühlen sich Eltern, die nicht so aktiv mit der Schule im Kontakt sind, wahrscheinlich übergangen. Dabei ist die schriftliche Zusammenarbeit mit Eltern laut Frau Berger, ein Instrument, mit dem man sehr viel erreichen kann.

Nicht ganz klar ist jedoch, ob Alina die Briefe pünktlich abgibt, denn die Lehrerin sagt aus, dass die Schule die Eltern gut über die stattfindenden Projekte auch in Form von Elternbriefen informiert. Denn hinsichtlich der Informationsüberbringung von Alina nennt die Mutter ihre Tochter nicht so zuverlässig, da sie manchmal Briefe oder Zettel aus der Schule verschlampt. Alina selbst sagt dazu, dass sie Briefe meist zu Hause abgibt.

Frau Weller äußert ihre Kritik hinsichtlich der Mitteilungshefte, die ihrer Meinung nach häufig überstrapaziert und missbraucht werden. *„Ich muss dazu sagen, ich habe es jetzt ein bisschen vernachlässigt, weil es ein bisschen Formen angenommen hat, wo wir sagen, das ist lächerlich. Sie braucht nicht jedes Mal reinschreiben, wenn wir der Petra die Nase zu putzen haben. [...] Und da haben wir gesagt, nee, jetzt schreiben wir heute mal nichts rein. Also wir sind fähig, der die Monatshygiene zu wechseln oder es zu erkennen, wann die Nase zu putzen ist, gell.“* Hierbei betont sie allerdings, dass Familie Berger dies nicht mache. Frau Berger sagt von sich, dass sie kein

Mitteilungsheft benötigt, aber sie hätte gerne *„eine Nachricht, wenn's wo brennt!“*. Allerdings sieht sie in den Mitteilungsheften auch einen Problempunkt, denn im Bezug auf andere Eltern meint sie, *„dass sehr viel mittlerweile auch die Heftle benützt werden als Kommunikationsquelle. Und wo dann eben auch so, sagen wir mal so Reibungspunkte entstehen, jetzt habe ich schon vor zwei Tagen etwas rein geschrieben und habe immer noch keine Antwort.“* Hierbei zeigt sich deutlich ein Spannungsfeld zwischen Lehrersicht und Elternwunsch, welches sich aber m. E. in einem gemeinsamen Gespräch lösen könnte.

Die Lehrerin gibt an, dass auf den **Elternabenden** genau und ausführlich informiert wird. Doch wenn die Eltern nicht zu den Elternabenden erscheinen, fehlen ihnen diese Informationen. Frau Berger als engagierte Mutter und regelmäßige Besucherin von Elternabenden fordert von der Schule, dass diese die anderen Eltern auf ihre Verantwortung ihren Kindern gegenüber anspricht. Außerdem soll dies Eltern motivieren, sich mehr für ihre Kinder einzusetzen und sich in der Schule zu engagieren. Wenn es mehr interessierte Eltern gäbe, so schlussfolgert Frau Berger, würde es auch weniger Kommunikations- bzw. Transparenzprobleme zwischen Schule und Elternhaus geben, da dann die Abwesenheit der Eltern in der Schule vielleicht geringer wäre. Transparenz wird in diesem Fall sowohl von Frau Berger als auch von der Lehrerin gefordert. Die sehr rar besuchten Elternabende erklärt sich die Mutter damit, dass sich die Eltern durch mangelnde Transparenz und Kommunikationsprobleme nicht im Klaren sind, warum sie zum Elternabend kommen sollen. Die Mutter wirft desinteressierten Eltern vor, nur das Pflegegeld für ihr behindertes Kind einstreichen zu wollen und sich aber nicht um ihr Kind zu kümmern. Sie bedauert das sehr und denkt, wenn die Schule diese Eltern an der Ehre packen würde und sie direkt auf die Verantwortung für ihr Kind ansprechen würde, könnte dem Abhilfe geleistet werden: *„einfach über die Schiene tatsächlich da dran packen, ob ihnen ihr Kind eigentlich so wenig wert ist. Erstens vom Zeiteinsatz und zweitens auch von dem, was es erreichen kann oder so was“*. Ein weiterer Grund sieht sie darin, dass Elternabende von manchen Eltern für Gespräche über das Kind benutzt werden: *„Wobei eben viele Eltern bei uns das auch versuchen das am Elternabend mit abzudecken, was dann dumm läuft, wenn über ein Kind gesprochen wird. Da sitzen die anderen dabei und sagen, was tun wir eigentlich noch da, kommen dann vielleicht sogar beim nächsten Mal nicht mehr.“* Daran lassen sich sehr deutlich die unterschiedlichen Situationen und Bedürfnisse der Eltern als Aufgabe und Problem in der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus erkennen.

Die aktive **Mitwirkung** am Schulleben der Schule ist Frau Berger nach elf Jahren zuviel. Trotzdem gibt sie im Fragebogen an, dass sie gerne beim Einsatz der Lehrer/innen und der Klassenzusammensetzung mitwirken würde. Unterricht ist Sache der Lehrerin. Frau Weller hingegen lehnt eine Mitwirkung hinsichtlich der Personalplanung und der Klassenzusammensetzung ab. Ebenso denkt sie, dass die Schulhausgestaltung und der Unterricht Sache der Lehrer wäre. Auf der anderen Seite erwähnt sie jedoch im Interview: *„Das ist so ein Lehrerbewusstsein, wo es, wo es darum geht, der pfuscht mir da jetzt ins Handwerk oder der guckt mir in die Karten. Aber eigentlich müsste es so offen sein, dass, dass, dass, dass man da keine Gründe hätte zu sagen, nee ich lasse das nicht zu.“* Frau Weller sieht die Eltern als Mitorganisatoren von Schulfesten, bei Unternehmungen und als Mithilfe im Schulalltag,

was Frau Berger auch nicht ablehnt. Insgesamt lässt sich feststellen, dass Frau Berger stark an der Schule und an den Aufgaben des Lehrers interessiert ist mitzuwirken und weniger an der Mitwirkung, was den Schüler betrifft.

Die Regelung, dass es die ersten Jahre regelmäßige **Hausbesuche** gab, erwähnt die Mutter positiv. Sie findet es schade, dass dies nicht beibehalten wurde, betont aber, dass die Klasse von Alina und ihre Lehrer mindestens einmal im Jahr bei Familie Berger zu Besuch sind, immer an Alinas Geburtstag. Hausbesuche sind ihrer Meinung nicht nur dafür da, um über Probleme zu sprechen. Vielmehr soll der Lehrer das Umfeld des Kindes/Schülers kennen lernen, da er das Kind so erst umfassender wahrnehmen kann. *„Also ich finde den Hausbesuch eigentlich schon sinnvoll und zwar ganz einfach, weil ich eine Mutter bin, die der Meinung ist, die Lehrer müssen wissen, wo lebt das Kind, wie lebt das Kind, um manche Sachen, die sie vielleicht auch in der Schule erzählt oder so was, auch nachvollziehen zu können. Wenn die jetzt von ihrem Zimmer spricht, hat der Lehrer überhaupt keine Vorstellung, der Lehrer, der bei der Alina zum ersten Mal ins Zimmer kommt, den trifft der Schlag, wenn da 500 Ketten hängen, weil das kann sich keiner vorstellen, ganz einfach.“* Im Fragebogen gibt die Mutter Hausbesuche ausdrücklich als Form des Austausches an. Auch insgesamt ergibt die Auswertung des Fragebogens, dass Frau Berger sehr an den persönlich geplanten Formen des Austausches interessiert ist, was eben die Hausbesuche, aber auch die Telefonate betrifft.

Frau Weller sieht die Hausbesuche nur als letztes Mittel, wenn man als Schule die Eltern sonst nicht erreichen kann. In diesem Fall ist sie dazu bereit einen Hausbesuch durchzuführen.

Eine umgekehrte Form des Hausbesuches ist die **Hospitation der Eltern** in der Schule. Frau Berger sieht diese als wichtig an, da sie bei Schwierigkeiten zwischen Eltern und Lehrern helfen können. Die Lehrerin hingegen bietet diese laut Fragebogen nicht an. Im Interview gibt sie jedoch zu bedenken: *„Als positives Erleben habe ich bei mir gedacht, manchmal wäre das nichts Dummes zu sagen, hospitier´ doch mal, sei einfach dabei, erleb dein Kind, dein Sohn oder deine Tochter, weil das ja doch als verfälscht. [...] Dann heißt es, ja, daheim macht er das und das und wir sagen aber, was, das macht er hier nicht oder das macht er hier.“*

Eine weitere Alternative zu den Hausbesuchen wäre die Abhaltung von **Elternsprechtagen**, was Frau Berger auch für wünschenswert halten würde, allerdings Frau Weller nicht anbietet.

Frau Berger war viele Jahre Elternratsvorsitzende, arbeitet in kultusministeriellen Arbeitskreisen und bei den „Offenen Hilfen“ z.B. Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche mit so genannter geistiger Behinderung mit. Ihre Erfahrungen dort versucht sie immer auf die Schule zu übertragen und sagt selbst von sich, dass es ihr manchmal schwer fällt, als Mutter zu denken, weil sie in so vielen Gremien aktiv ist. Sie betont, dass sie nichts falsch machen möchte und im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass sie sehr viel für ihre Tochter Alina tut, damit es ihr möglichst gut geht und sie ein erfülltes Leben leben kann.

Frau Weller benennt Frau Berger als ein Beispiel für „*vorbildliche Elternarbeit*“. Sie betont, „*sie ist nicht mehr da als andere Eltern. Aber bei ihr habe ich das Gefühl, wir haben das Ziel, das Ziel, was für Alina im Auge haben, ist gleichermaßen.*“ Sie bringt es für sich auf den Punkt, indem sie sagt, wir wissen, was wir wollen und ich bin die Ausführende auf der Seite der Schule. Das Verhältnis zu der Mutter wie auch zur Tochter beschreibt sie als sehr harmonisch und angenehm.

Im Folgenden sollen nun die einzelnen Kategorien, welche den Übergang ins nachschulische Leben betreffen, gesondert betrachtet werden.

Behinderung, Verarbeitung und Ablösung

Über Alinas Behinderung sagt die Mutter, dass sie geistig, körperlich und sinnesbehindert (fast blind) sei. Alina hat seit ihrer Geburt zwei aktive Hirntumore, die kontinuierlich wachsen. Dies wirkt sich auf die Arbeitsfähigkeit Alinas aus, da ihr an ihrer möglichen Arbeitsstelle Gefahren drohen, wie z.B. zu stürzen. Es gibt demnach hinsichtlich Alinas Lebenserwartung keine Sicherheit, aber die Familie hat durch ständige Auseinandersetzung mit dem Thema gelernt, damit zu leben. „*Wir haben immer wieder die Belastung, weil unsere Alina ist ja so ein bisschen eine wandelnde Zeitbombe für uns und da gibt es Zeiten, da geht es einem ganz gut damit, da sagt man o.k., was kommt, das kommt, und dann gibt es auch Zeiten, ja wenn man jetzt das Gefühl hat, es geht ihr jetzt vielleicht so nicht so toll, dass man einfach dann wieder Angst kriegt und sagt, ey, und wie gehst du jetzt damit um, wenn jetzt also dann doch das dicke Ende kommt irgendwie oder so. Also, aber im Großen und Ganzen denke ich eher positiv und dass man sich sagt, so ungefähr, wir genießen die Zeit, die wir haben, wir belasten uns da nicht weiter damit. Aber ich muss sagen, nicht mehr. War für uns schon einmal ein riesiges Problem.*“

Die Mutter erzählt, sie als Familie genießen jeden Tag, den sie zusammen haben, um sich später einmal keine Vorwürfe machen zu müssen. „*Und das war für uns dann schon ein Schock, ja, muss ich sagen und darauf habe ich dann eigentlich auch überlegt, musst du eigentlich alles, was ihr keinen Spaß macht, weglassen, sofort. Einmal eine ganz kurze Zeit, bis man dann so richtig mit sich selber im Klaren war irgendwo. Und dann hat man aber auch wieder angefangen, irgendwo in Bahnen zu denken und zu sagen, du weißt das doch gar nicht, was das dann wirklich heißt. Das kann Jahre dauern oder es kann auch ganz schnell gehen, wobei wir uns immer gesagt haben, wir haben eins gemacht, wir haben so gelebt, dessen bewusst, dass man nachher nichts verpasst hat. Oder dass man jetzt sagen müsste, hättest du ihr das jetzt doch genehmigt oder hättest du das doch mit ihr noch gemacht, wenn sie irgendwelche Wünsche geäußert hat. Also in dem Bewusstsein kann ich heute auch sagen, wenn jetzt wirklich was passiert, wir haben alle nichts verpasst.*“

Im Alltag zeigt Alina Selbstständigkeit. Ihr Hobby, das Kettenfädeln, meistert sie trotz der starken Sinnesbehinderung, auch mit den kleinsten Perlen. Alinas Mutter betont zwar, dass sie außerhalb des Hauses wenig allein machen kann und einen Zivi braucht. So kann sie am normalen Alltag teilnehmen und könnte so eigentlich selbstständig leben. Alina selbst betont, „*ich bin behindert, finde es aber nicht gut. Ich fühle mich betroffen, habe Angst, noch behinderter zu werden.*“

Alinas Lehrerin sagt aus, dass sie das Thema Behinderung noch nicht besprochen und thematisiert hätten. „*Aber, also ich habe mit der Alina da noch nie drüber gesprochen.*“

Auf die Frage, ob sie auch mit anderen Schülern noch nicht darüber gesprochen habe, antwortet sie: „Nee, noch gar nie. Stimmt, eigentlich müssten wir das mal wirklich, jetzt, wenn, dann jetzt.“ Hinsichtlich Alina bemerkt sie jedoch, dass sich Alina ihrer Einschränkungen aber sehr wohl bewusst sei: „Also, sie äußert es, sie äußert es nicht, zumindest habe ich es noch nie gehört von ihr. Also, sie lebt, glaube ich, ein zufriedenes Leben. Weil ihr Ganzes spiegelt das auch wider, sie ist unheimlich fröhlich.“ Trotzdem, so bemerkt die Lehrerin etwas später, entschuldigt sie sich immer: „Sie entschuldigt sich immer. Sie entschuldigt sich immer, für das, was sie nicht leisten kann.“

In den Augen der Lehrerin ist Alina voller Tatendrang, stößt aber schnell an ihre Grenzen, da sie gerne mehr machen würde als sie kann. In diesem Zusammenhang überschätzt sich Alina leicht. „Sie ist stark sehbehindert und sie hat einen unheimlichen Tatendrang, sie will, sie will, sie will. Aber das scheitert an ihrer Befindlichkeit. Weil sie ja, wie gesagt, manches sieht sie nicht, sie schüttet Sachen um, sie, es ist, man könnte heulen, wenn man es sieht. Sie will eigentlich, sie hat auch eine Umsicht. [...] Sie hat so eine Umsicht, eine Umsicht, wie man sich das von einem gleichaltrigen jungen Erwachsenen erwartet.“ Frau Weller würde auch ein anderes Verhalten von ihr als richtig erachten. „Sie könnte sich jetzt da auf ihrer Behinderung ausruhen und sagen, das ist mir alles viel zu gefährlich, und sagen, das mache ich nicht, aber, das macht sie nicht, sie packt alles an.“

Eltern sind, laut Frau Weller, durch die Behinderung ihres Kindes individuell geprägt. „Ich muss mal so sagen, jede Elternschaft hat ja so ihre Prägung durch das behinderte Kind. Und manches geht halt in eine krankhafte Entwicklung, will ich mal so sagen. Ja, dass die Eltern einfach geprägt sind jetzt von der Tatsache, dass sie ein behindertes Kind haben und dass sie sich also, dass sie nicht, dass sie sich halt in eine andere Richtung entwickeln. Und, und, bei Berger, o.k., die haben noch gesunde Kinder. Und Alina ist da eingebettet in dieses ganze Familiengefüge und sagen wir mal, diese Leute haben sich nicht wesentlich, ja würde ich jetzt mal behaupten, nicht verändert durch die Alina. [...] Und manche haben aber eine Macke, sage ich jetzt mal so, dass das in eine ganz komische Richtung geht. [...] dass die, diese Behinderung auf Ehe und was weiß ich, auf Partnerschaft übertragen und dann läuft das falsch, dann wird Scheidung oder was weiß ich oder, oder die werden dann einfach nicht fertig mit dem Schicksal.“

Im Hinblick auf Verarbeitung und Loslösung betont die Lehrerin in Bezug auf die Familie Berger, dass sie das Gefühl hat, die Bergers haben die Behinderung verarbeitet, dass das ein „ganz gesundes Bestreben“ ist. „Sie gehen ihren Weg weiter mit der Alina.“ Insgesamt geht Frau Weller davon aus, dass viele Eltern unheimlich aufgeklärt seien durch verschiedene Institutionen, die aber nicht durch die Schule vermittelt wurden. „Das haben die privat vermittelt. Und da beim Anton, der wird jetzt auch in einem Heim untergebracht, das haben alles die, das haben alles die Eltern initiiert.“

Die Mutter wünscht sich für ihre Tochter Selbstständigkeit und möchte sie bis maximal 30 Jahre zu Hause behalten. Dann sollte sie auf jeden Fall in eine Wohnform umziehen, die jedoch vorher erprobt sein muss.

Alina möchte später mal mit ihrem zukünftigen Mann zusammenwohnen, wenn sie geheiratet hat. Von ihren Eltern sieht sie sich dabei unterstützt. „Meine Eltern finden es o.k., wenn ich später einmal ausziehe und mit meinem Mann zusammen sein werde.“

Durchforstet man die Angaben von Alina im Mandala in Richtung Loslösung, so stellt man fest, dass Alina auf Selbstständigkeit hin orientiert ist. Ein deutlicher Wunsch nach Ablösung vom Elternhaus ist zu spüren. Ihre Aussagen sind sehr in Richtung „einen Mann haben“ und „Bedienung werden“ fixiert.

Trotz aller Zukunftsvorstellungen fällt Alina, wie schon angedeutet, der Abschied von der Schule nicht leicht. *„Ich muss mir die Schule abgewöhnen und in den Beruf eingewöhnen. Ich treffe keine Lehrer mehr, die waren immer so nett zu mir.“* Auch Frau Weller weiß um die Ablöseschwierigkeiten von Alina: *„Es ist der letzte Geburtstag von der Alina und Frau Berger will auch, dass das sie so in sich selber dieses ‚das ist das letzte Mal‘, das letzte Mal Schullandheim, dass sie da damit abschließt.“*

Schülerzentrierte Planung und Zukunftsvorstellungen²⁶⁰

Um Überlegungen zur Zukunft von Alina anstellen zu können, bedarf es eines frühzeitigen Austausches und einer Planung bzw. Koordination.

Für die Mutter ist schülerzentrierte Planung im Rahmen des Förderplanes ein ambivalentes Thema. Die individuelle Förderplanung überlässt sie der Lehrerin, jedoch möchte sie darüber informiert sein. *„Also das möchte ich eigentlich als Mutter wissen, wenn die jetzt, die können mit meinem Kind experimentieren, so lange sie möchten, aber ich möchte es gerne wissen und möchte damit umgehen können. Nicht ein fertiges Ergebnis geliefert kriegen. Sie, wir haben jetzt mit der Alina das und das probiert, es hat nicht funktioniert, prima, oder es hat so funktioniert, die kann jetzt das und das. Wenn ich das dann mitverfolgen kann, dann fühle ich mich eingebundener und kann auch sagen, jawohl, kann ich mit umgehen. Da geht’s mir gut damit.“* „Aber jetzt so regelrechte Förderpläne oder so was, ja, die kriege ich auch nicht [...] wobei ich so was dann eigentlich ganz gern auch über Gespräche mit den Lehrern direkt mache.“ Dies wird ihr auch von Frau Weller laut der Angabe im Fragebogen zugesichert. Jedoch gibt Frau Berger zu bedenken: *„Also ich denke, die nachfolgende Elterngeneration wird auf Mitarbeit bei der Erstellung von Förderplänen Wert legen. Bin ich überzeugt davon, dass die da ein bisschen mehr Einblick haben möchten.“*

Auf die Dokumentation der schülerzentrierten Planung gibt sie nicht viel, da Frau Berger es in Frage stellt, inwiefern dies einen Sinn macht. *„Förderpläne muss ich sagen, mmh, ob das jetzt auf einem Plan gestanden ist, was die mit ihr machen oder nicht auf einem Plan und es ist so geschwind auch spontan oder aus einer Situation heraus entstanden, das war mir eigentlich immer ziemlich egal. Also, ob die sich jetzt am Jahresanfang genau ein Ziel gesteckt haben, was das Kind in dem Zeitraum erreichen sollte oder der Lehrer sich vornimmt mit ihr zu erreichen, kann ich nur sagen, weiß ich nicht so großartig und ich weiß auch nicht, ob es sinnvoll wäre. Weil ich denke, das kommt einfach auch drauf an, es gibt Phasen, wo ich sagen würde, da hätte sie jetzt einen unheimlichen Stillstand dazwischen drin gehabt, da wäre wahrscheinlich mit einem Förderplan so gut wie gar nichts gelaufen und dann gab es wieder so die Hau-ruck-Phasen, wo du hast eigentlich alles probieren können mit ihr. Und wo sie eigentlich auf alles, was neu war, abgefahren ist.“* Insgesamt ist Frau Berger analog zur Faktorenanalyse an einer schülerorientierten Zusammenarbeit interessiert, allerdings ist gerade die Bereitschaft dazu bei Frau Weller nur schwach

260 Die Kategorien „Schülerzentrierte Planung“ und „Zukunftsvorstellungen“ wurden in den kasuistischen Fallstudien zusammengefasst, da sie inhaltlich gesehen ein Thema für die Schülerinnen sind.

ausgeprägt, d.h. also, sie wünscht eher keine Zusammenarbeit, wenn es um die Entwicklung eines Schülers oder seine Fördermöglichkeiten geht.

Ein Zeugnis wünscht sich Frau Berger jedoch ausdrücklich. Alina meint dazu: *„Ich bin glücklich über meine Zeugnisse und meine Eltern sind auch glücklich. Mein Vater sagt jedes Mal, hui, hui, hast du da viel geschafft, mein lieber Mann. Sagt mein Papa und Mama auch.“* Frau Weller schreibt auch Zeugnisse, weist auf eine alleinige Verantwortung für das Geschriebene hin: *„Und was natürlich jetzt kommt, der Bericht, das Zeugnis. Es wird zwar wohl zusammengetragen von uns allen, aber letztendlich bin ich der, der das unterschreibt.“*

Wenn man Fragebogen und Interview miteinander vergleicht, wird nicht ganz klar, inwieweit sich Frau Weller persönlich an der Zukunftsplanung der Schüler beteiligt oder diese Aufgabe der Schulleitung überlässt. Sie weiß z.B. nicht, ob Alina ein Praktikum gemacht hat oder nicht. Hingegen kreuzt sie im Fragebogen folgende Kategorie an, nämlich dass die Eltern bei der Planung des Lebensweges mitwirken können. Konkret sieht dies dann für die Zukunftsplanung so aus, dass sie diese für wichtig erachtet und diese ihm Team mit Kolleg/innen macht und dann mit der Schülerin und ihren Eltern bespricht. Frau Berger sieht Zukunftsplanung etwas anders. Im Gespräch mit der Schulleitung stellt sie klar: *„Und habe jetzt auch der Schulleitung klar gesagt, du, pass auf, ich möchte, dass du das weißt, aber es ist nicht nur Sache der Schule, was aus meinem Kind wird, da möchte ich ganz gerne ein Wörtchen mitreden.“* Konkret im Fall Alina bezieht die Lehrerin Frau Weller sich auf das Ergebnis eines Gesprächs von einem Kollegen mit Frau Berger. *„Herr Weichmann hat die Frau Berger mit der Frage konfrontiert, was wollen Sie, was wollen wir für die Alina erreichen. Und dieses Ergebnis, das habe ich jetzt im Hinterkopf [...] und deswegen weiß ich auch, wohin ich steuern muss.“* Frau Berger hat sich diesbezüglich, gelenkt durch ihre Tochter, konkrete Gedanken gemacht und stellt eindeutige Forderungen an die Schule: *„So, bis dato, bis Alina das gesagt hat, bzw. noch ein Schritt davor, war für mich eigentlich eher klar, sie ist noch nicht einmal werkstattfähig. Ganz einfach, weil von der Orientierung und von allem möglichen habe ich mir das nie vorstellen können. Dann ist mir mal so ganz sachte gekommen, ha ja, gut, vielleicht vormittags Werkstatt, mittags FUB-Bereich, und dann kommt sie mir mit dem Café und dann habe ich ja mal neu überlegen müssen und habe sagen müssen, ey, habt ihr das jetzt eigentlich auch schon gehört, was die will? Ha ja, finden wir toll, haben die Lehrer gesagt. [...] Und dann sage ich, ja und wie stellt ihr euch das vor? Ha da probieren wir jetzt in einem Kantinenprojekt oder so irgendwie. Ja, so wird sich so was entwickeln. Von daher denke ich schon, dass man sich mit Eltern einmal unterhält, was denkt ihr eigentlich, wo läuft der Weg hin.“*

Wenn konkret überlegt wird, was Alina in der Schule noch lernen soll, so sieht die Lehrerin alle Bereiche des Fragebogens für wichtig an, was sie aber möglicherweise mehr auf das Konzept der Schule bezieht als auf Alina direkt. Frau Berger hat für Ihre Tochter stark häuslich orientierte Interessen, was das Lernen in der Schule betrifft. Dahinter verstecken sich die Kategorien Wohnen, Freizeit und Vermittlung von Lebenspraxis. Ebenso ist Frau Berger der Meinung, dass ihre Tochter in der Schule vielleicht noch etwas im Bereich der Kulturtechniken lernen sollte. Alina hingegen denkt, dass sie in der Schule den Tisch decken lernen sollte, damit sie deutlich

machen kann, dass sie Bedienung werden kann. Im Bereich Freizeit, Partnerschaft/Sexualität, Mit- und Selbstbestimmung sowie Selbstständigkeit müsste sie sicherlich nichts mehr lernen, meint ihre Mutter. Dies findet sich insofern bestätigt, als Alina angibt, dass ihr das Thema „Mitbestimmung“ sehr wichtig ist. *„Ich will mindestens zwei Wochen vorher wissen, was mein Lehrer mit mir vorhat. Ich gehe hin und frage.“* Und sie ist auch in der Lage, diese einzufordern. Andererseits bei der Selbstständigkeit schwankt Alina noch etwas. Laut Mandala weiß sie nicht, ob sie es schaffen wird, selbst Wäsche zu waschen, was sie aber eben können müsste, wenn sie mit ihrem Mann zusammen leben möchte. Aber ansonsten gibt Alina sich ihrer Zukunftsplanung betreffend sehr sicher. Alle ihre weiteren Ideen, welche sie den Kategorien des Mandalas zugeordnet hat, sieht sie als realisierbar an. Selbst ihr Traum „später mit meinem Mann zusammenwohnen“ wird sich realisieren lassen. Alina ist sich sicher, dass ihre Planung etwas werden wird.

Vergleicht man die Aussagen der Mutter und der Tochter, was die Zukunftsvorstellungen innerhalb der Kategorien des Mandalas betrifft, so gibt es Übereinstimmungen im Bereich Familie/Partnerschaft, Freunde, Beruf und Wohnen. Jedoch will Alina schneller ausziehen, als die Mutter das plant. Sie gibt an in zwei Jahren zu heiraten und mit ihrem Mann zusammenzuziehen, während die Mutter gerne warten würde, bis Alina 30 Jahre alt ist. Insgesamt sind die Wünsche der Mutter meist weitreichender und umfassender als die der Tochter, aber widersprechen sich eigentlich nicht wirklich. Zukunftsplanung fand mit Alina in Ansätzen bereits statt: *„Das Gespräch hat schon stattgefunden über die Alina, aber jetzt nicht einfach nur an einem, dass man sich an den Tisch gesetzt hat und hat gesagt, jetzt hier Alina, das steht an, das steht an, das steht an, sondern es war einfach oft einmal mehr zerpfückt.“* Ergänzend berichtet die Mutter an anderer Stelle: *„Die Perspektive finde ich eigentlich schon wichtig, mit Lebensplanung und Zukunftsplanung. [...] aber wir müssten auch oft einmal tatsächlich auch wir Eltern viel mehr hinterfragen, was wollen die Kinder.“* Dies macht sich auch in dem Interview mit Frau Berger sehr deutlich. Darin spricht sie dreimal an, was sie denkt, was Alina noch alles tun könnte, und immerhin viermal zitiert sie Alina, sagt also, was diese sich wünscht. Damit zeigt sie, wie ernst sie Alina nimmt, denn dass diese Vorstellungen ihre Zukunft betreffend hat, zeigt Alina bereits beim Ausfüllen des Mandalas. Ganz im Gegensatz zu ihrer Lehrerin. Sie zitiert nur zweimal Alina, was sie eigentlich möchte, und spricht ansonsten eher davon, was sie und die Mutter, aber auch die Schule für Alina überlegen (insgesamt fünfmal im Interview). Hier wird deutlich, dass Alina zwar wichtig ist, aber nur wenig eigene Entscheidungen treffen soll.

In allen drei Interviews steht die berufliche Zukunft von Alina besonders im Vordergrund, weswegen auf diese an dieser Stelle besonders eingegangen wird.

Berufliche Zukunftsvorstellungen

Der Abgang von der Schule stimmt Alina einerseits traurig, da sie dann *„keine Lehrer mehr trifft“* und auch ihre Freunde in der Schule zurücklassen muss, andererseits freut sie sich aber, wenn sie aus der Schule geht und in ihren Traumberuf „Bedienen“ einsteigen kann.

Denn als Berufswunsch hat sich Alina „Bedienung“ ausgesucht. Sie fühlt sich durch ihre Eltern dabei unterstützt. Besonders angetan hat es ihr die lange weiße Schürze.

„Wenn die ein Pils wollen, kostet dies 10 Euro, ein Schorle 12 Euro. Ich tue 1 zu 1, 2 zu 2, 4 zu 4. Ich muss rausgeben können. Das krieg ich auf die Reihe. Toll, dass man Geld geschenkt bekommt. Wenn das nicht klappt, dann gehe ich in den Laden, glaube aber fest daran, dass das mit der Bedienung klappen wird.“ Alina macht nicht den Eindruck, dass sie daran zweifelt, irgendwann wirklich in einem Café zu arbeiten. Auch mit ihren Eltern redet sie über ihren Traumberuf und sie weiß, dass ihre Mutter sie voll unterstützt. „Ich freue mich auf das Bedienen. Meine Eltern unterstützen mich bei meiner Berufswahl. Ohne sie könnte ich das nämlich nicht.“ An der Planung des Lebensweges ihrer Tochter will Frau Berger im Gegensatz zum individuellen Förderplan aktiv mitwirken. Mehr noch, sie nimmt die Zukunft Alinas eigenständig in die Hand und geht dabei auf Alinas Wünsche ein. Sie bemüht sich, ein Café zu eröffnen (nimmt Kontakte zur Lebenshilfe etc. auf), in dem Alina arbeiten kann. Auch für eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt setzt sich Alinas Mutter ein.

Frau Weller sagt dazu: „Da gibt es so eine Bestrebung auf privater Initiative von Frau Berger, die im Hinterkopf so ein Café hat, was, was von verschiedenen Trägern installiert wird und wo der Hintergedanke ist, man macht so einen Raum für Behinderte. [...] Für junge Behinderte, die ja, quasi in einem so geschützten Raum arbeiten. Sagen wir mal so, Café und das wird geführt von einem Nichtbehinderten und es arbeiten Behinderte mit. [...] Und das ist auch mal im Kopf von Alina schon drin. Dass es das mal geben wird. Das gibt es jetzt zwar noch nicht, aber wir werden jetzt dann demnächst, müssen wir Gespräche führen, weil sie ist ja noch ein halbes Jahr da, was wir letztendlich angehen.“ Über das Engagement von Alinas Mutter äußert sich die Lehrerin mehrere Male sehr lobend, klinkt sich aber selber in den Berufsfindungsprozess für Alina nicht ein. In diesem Zusammenhang spielen eher die Leitung der Schule und andere Lehrer eine Rolle, so betont sie immer wieder: „Ja. Also, ich weiß, ich bin jetzt nur, sagen wir mal die dritte, die dritte Person, die, ich weiß, dass der Herr Berner und der Herr Weichmann und die Frau Berger in der Art, wie ich es jetzt beschrieben habe, mit ihr über die Zukunft der Alina gesprochen haben. Herr Weichmann hat die Frau Berger mit der Frage konfrontiert, was wollen Sie, was wollen wir für die Alina erreichen. Und dieses Ergebnis, das habe ich jetzt im Hinterkopf.“

Für die Mutter steht Alinas Wunsch an erster Stelle, was die nachschulische Planung betrifft. Während des Übergangs, d.h. bis das Café eingerichtet ist, soll Alina in einer Außenstelle der WfbM arbeiten. Die Mutter bemängelt aber, dass die Schule kein Angebot macht hinsichtlich des Zieles von Alina. Es findet kein Versuch statt, eine geeignete Praktikumsstelle außerhalb der Schule zu finden. Deshalb hat Alina im Bereich des Bedienens noch kein Praktikum gemacht, übt aber zu Hause. Für die Lehrerin besteht keine konkrete Veranlassung sich um eine Praktikumsstelle kümmern zu müssen. „Müsste man jetzt, müsste man jetzt versuchen. Wie gesagt, erprobt ist es jetzt nur in der Hauswirtschaft und im Serviceteam, sie deckt ja den Tisch und so. Also das sind die Erfahrungen, die sie hier hat [...], aber konkret nach draußen ist bis jetzt noch nichts.“

In der Gingenener Schule ist es außerdem so geregelt, dass sich die Schulleitung um Kontakte zwecks Praktika kümmert und ein Kollege, der private Beziehungen hat. Frau Weller fühlt sich dafür nicht zuständig. „Diese Praktikumsplätze entstehen durch Kontakte, die persönlich durch den Herrn Weichmann. eruiert wurden. Also er hat Beziehungen und da geht er so weit, dass er einfach hingehet und fragt. Er hat jetzt da diesen Erfahrungsschatz, weil es schon erprobt wurde.“

In dieser Thematik entsteht der Eindruck, dass die Lehrerin wenig Engagement erkennen lässt. So geht aus dem Interview mit der Lehrerin hervor, dass sie sich selbst im Hinblick auf ihre Schüler nicht so sehr mit dem Thema Praktikum auseinandergesetzt hat. Sie unterstützt Alina in den schulinternen Praktika, aber nicht außerhalb.

Allerdings braucht Frau Berger die Schule auch nicht dazu und kann sich auch eigenständig um Praktika kümmern. Mit der WfbM hat sie selbst noch keine Erfahrung, diese steht aber als Möglichkeit zur Verfügung, wenn sich das Café nicht umsetzen lässt. Deshalb hat Alina ein Praktikum in der WfbM gemacht, was auch die Mutter berichtet. Sie meint jedoch, dass Alina selber dort nicht arbeiten möchte, weil es ihr nicht gefallen hat. Alina hingegen äußert sich selbst positiv gegenüber der WfbM, *„war toll dort zu arbeiten, habe meine alten Schulfreunde getroffen“*.

Frau Weller selbst sieht die WfbM auch als Übergangslösung, weiß aber nicht, ob Alina dort schon mal ein Praktikum gemacht hat. Sie erinnert sich jedoch, dass es mal einen Termin in der WfbM für Alina gegeben hat, den sie beide aber leider aufgrund einer Beerdigung von einer Schülerin nicht wahrnehmen konnten.

In der Schule in Gingen gibt es keine Klassen in der Berufsschulstufe, sondern Patenschaften. Alina ist schon drei Jahre in der Berufsschulstufe, aber ihre Lehrerin erweckt den Eindruck, als kenne sie sich überhaupt nicht aus.

Schulische Voraussetzungen für die Zukunftsvorstellungen von Alina (Kategorie LUB)

Um die Zukunftsvorstellungen Alinas auch wirklich umsetzen zu können, bedarf es eines entsprechenden schulischen Rahmens, einer Konzeption, die dies auch einlösen kann.

Zu der neuen Konzeption der Berufsschulstufe äußert sich Frau Berger wie folgt: *„Also ich finde die Konzeptionsänderung oder die Neukonzeption also im Moment eine gute Sache. Und ich finde es auch gut, dass von oben angefangen wird.“* Sie berichtet, dass die Konzeption an einem Elternabend den Eltern vorgestellt wurde und dass insgesamt die Konzeption sehr große Zustimmung gefunden hat. Sie führt aus, dass sie der Meinung ist, dass man die Eltern z. B. zum Trainingswohnen oder bei Freizeitbeschäftigungen am Abend durchaus einfordern kann, und sie nimmt auch an, dass interessierte Eltern diese Dienste gerne übernehmen. Frau Weller äußert sich hier eher kritisch. Oft, sagt sie, bleibe das Heimfahren von irgendwelchen abendlichen Veranstaltungen doch an den Lehrern hängen. Und dies sei etwas, was die Lehrer nicht immer leisten könnten.

Frau Berger selbst begrüßt die neue Berufsschulstufenkonzeption vor allem deswegen, weil sie genau in ihre Situation passt: *„[...] ganz einfach auch im Hinblick Richtung Arbeit, dass jetzt nicht alles nur immer auf Schiene Werkstatt oder SMB [Schüler mit schwerstmehrfacher Behinderung] geht, dass man auch versucht, den ersten Arbeitsmarkt zu öffnen, schon durch Praktika, und ich meine, für mich war das natürlich ganz spannend das Thema aus dem einfachen Grund, weil ja die Alina vor 1 ½ Jahren erklärt hat, sie möchte nicht in die Werkstatt. [...] Das trifft sich jetzt gerade ganz gut, dass wir da am gleichen Strang ziehen.“* Alina selbst äußert sich auch positiv zur neuen Berufsschulstufenkonzeption, da sie dann abends auch etwas mit ihren Freunden machen könne.

Die Lehrerin gibt an, dass es in der Schule nun ein Wohntrainingsprojekt geben soll. Allerdings gibt es noch Probleme mit der Finanzierung. In dieser Hinsicht jedoch erwähnt sie Frau Berger positiv: *„Frau Berger ging so weit, dass sie sogar weitergedacht hat, weil das Finanzielle ja auch im Raum stand und sie hat sogar - vorgeschlagen oder die Idee in den Raum geworfen, ob die Eltern sich nicht moralisch daran beteiligen, ob sie nicht einen Obulus jeden Monat dazu beisteuern, damit es gelingt. Dieser Vorschlag kam von ihr.“* Sie selbst ist aber bei diesen Planungen nicht so aktiv. Die Schule hingegen ist, was das Wohnen betrifft, sehr aktiv, was sich auf die Schüler und somit auch auf Alina auswirkt.

Frau Weller spricht eher ihre Zuständigkeitsbereiche als „Patin“ an. Diese neue Art von Schülerzuständigkeit impliziert, wie bereits erwähnt, dass ein Lehrer für zwei bis drei bestimmte Schüler verantwortlich ist und diese mit Material, Informationen versorgt und mit dem Elternhaus Kontakt hält. Sie selbst ist Patin von Alina und beschreibt das Patenverhältnis in alle Richtungen (zu Alina selbst, zur Mutter) als äußerst angenehm und vorbildlich. Sie selbst muss sich in ihre Rolle als Patin noch etwas hineinfinden, da nun viele neue Aufgabenbereiche auf sie zugekommen sind, die für sie ungewohnt und neu sind.

Zusammenfassung

Aus den Schilderungen der einzelnen Interviews und der Sichtung des Materials entsteht folgendes zusammenfassendes Bild:

Alina ist eine selbstbewusste und umsichtige junge Frau, welche auf äußere Beobachter als sehr offen erscheint. Ihr Wunsch ist es selbstständig zu sein und sie möchte selber über ihre Zeit bestimmen können. Die Mutter erzählt, dass Alina normal am Alltag teilnehmen kann (manchmal braucht sie einen Zivi), da sie auch häufig ihre eigene Meinung bildet und diese auch vertritt. Die Lehrerin beschreibt sie als fröhliches und aufgeschlossenes Mädchen, das manchmal einen Hang zur Distanzlosigkeit hat. Weiterhin erwähnt sie, dass, ihrer Meinung nach, Alina Selbsteinschätzung etwas zu überzogen ist und Alina so öfter an ihre Grenzen gelangt. Der Grund hierfür ist besonders ihre Sehbehinderung und ihre Tumore im Kopf. Alina selbst hat Angst, noch behinderter zu werden.

Die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule wird sowohl von Frau Berger wie auch der Lehrerin als positiv und vorbildlich benannt. Sie arbeiten Hand in Hand und verfolgen das gleiche Ziel. Diese Einigkeit kann jedoch für Alina zum Konflikt führen, da sie mit ihren eigenen Vorstellungen nicht mehr durchkommt. Frau Berger war als Elternvorsitzende tätig, arbeitet auch sonst noch in verschiedenen Gremien mit. Wenn sie von der Schule etwas wissen will, wendet sie sich direkt an diese und besorgt sich z. B. Stoffverteilungspläne o. Ä. Sie betont mehrmals, dass sie es schade findet, dass Hausbesuche in den höheren Klassen nicht mehr gemacht werden. Sie hat diese Art der Kommunikation sehr geschätzt und ist der Meinung, dass Lehrer gerade auf diesem Wege viel über ihre Schüler erfahren können. Elternabende sieht sie diesbezüglich nicht als geeigneten Ort an.

Über die Familie sagt die Lehrerin aus, dass es ihr scheint, dass Alina sehr gut in das Familiengefüge eingebettet ist und sich die Familie durch ihre Tochter mit Behinderung nicht wesentlich verändert hat. Sie hat das Gefühl, dass Familie Berger die Behinderung verarbeitet hat. Dies wird auch von Frau Berger so bestätigt. Sie bezeichnet Alinas Tumor zwar als „wandelnde Zeitbombe“, betont aber, dass die

Familie versucht, das Leben jetzt und heute mit Alina zu leben und es ihr so schön wie möglich zu machen. Hierzu gehört auch, Alina ihren Berufswunsch zu erfüllen. Alina träumt davon, Bedienung zu werden. Ihre Mutter arbeitet sehr daran, ihr diesen Wunsch zu erfüllen. Da dies noch nicht so schnell möglich ist und Alina nach ihrem dritten Jahr in der Berufsschulstufe diese verlassen wird, soll Alina als Übergangslösung in die WfbM eingegliedert werden. Frau Weller befürwortet diese Lösung auch. Sie erwähnt lobend das große Engagement der Mutter von Alina in Sachen Beruf, sieht sich aber selbst nicht als aktiv werdende in diesem Prozess, da die Leitung der Schule diese Aufgabe übernommen hat. Frau Weller ist insgesamt eigentlich wenig informiert, was Alina betrifft, obwohl sie als Patin nur für zwei Schülerinnen zuständig ist.

Mit der Berufsschulstufenkonzeption ist Frau Berger absolut einverstanden. Sie findet es sehr gut, denn gerade in der jetzigen Situation, wo auch sie ihre Tochter auf dem freien Arbeitsmarkt ausbilden lassen will, schätzt sie die entsprechende Unterstützung von der Schule.

Auch Alina schätzt die neue Berufsschulstufenkonzeption, da sie so auch mal abends ihre Freunde treffen kann.

Ansätze zur Interpretation

Mögliche ausschlaggebende Spannungsfelder, welche entstehen könnten, v.a. auch auf die Lebenswirklichkeit von Alina bezogen

Alina befindet sich auf den ersten Blick in einer spannungsfreien Lebenswirklichkeit. Zwischen ihrer Mutter und ihrer Patin (Lehrerin) gibt es keine nennenswerten Spannungsfelder. Alle drei Parteien sind sich einig, dass sie einmal Bedienung mit einer langen weißen Schürze werden wird. Doch der Weg dahin scheint nicht frei von unterschiedlichen Einschätzungen zu sein. Insgesamt zeigt sich nämlich, dass überall da Spannungsfelder in der Lebenswirklichkeit von Alina entstehen, wo sich unterhalb der grundsätzlichen Übereinstimmungen Diskrepanzen in den Vorstellungen von Alina, ihren Eltern und der Schule, speziell der Lehrerin Frau Weller, abzeichnen. So engagiert sich Frau Berger ohne Unterstützung der Schule sehr für ein Integrationscafé, obwohl Alina für sich nicht ausschließt auch in die WfbM zu gehen, da sie dort ihre alten Klassenkameraden treffen würde. Das Wohnen wiederum wird, wenn auch nicht von ihrer Patin, so jedoch von der Schule gefördert, obwohl Frau Berger Alina lieber noch weitere 10 Jahre bei sich zu Hause wohnen lassen würde.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Frau Berger andere Vorstellungen hat, was die zu vermittelnden Inhalte der Berufsschulstufenkonzeption betreffen, als die Schule sie vertritt. Jedoch äußert sie mehrfach, dass sie diese für gut befindet, aber manche Bereiche nicht unbedingt von der Schule eingelöst werden müssten. Vielleicht liegt dies zum Beispiel an den unterschiedlichen Vorstellungen von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit. Dass die Lehrer darin eher ein Verständnis analog zum SGB IX sehen, wohin gegen Frau Berger das eher praktisch sieht und sich sagt, das kann ich Alina selbst beibringen, z.B. Wäsche waschen. Sie sieht darin eben eher Einzelaufgaben und die Schule verbindet mit Selbstbestimmung und Selbstständigkeit ein ganzes Konzept.

Eine mögliche Auflösung dieses Spannungsfeldes bzw. ein konstruktiver Umgang damit könnte gegebenenfalls in einer transparenten und kommunikativen

Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule liegen. Doch hierin liegt m. E. das zweite große Spannungsfeld. Frau Berger fordert gerade dieses ein. Sie will Gespräche, Informationen und erkämpft sich auch diese. Doch die Formen, welche dies möglich machen könnten, sind nur unzureichend vorhanden. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen, was den schriftlichen Elternkontakt betrifft. Hausbesuche, Hospitationen in der Schule und Elternsprechtage als Informations- und Kommunikationsraum finden nicht statt und der Elternabend ist schlecht besucht, wird aber von den wenigen Besuchern zum Teil als Möglichkeit zum Austausch über das eigene Kind benutzt. Einzig der Telefonkontakt ist regelmäßig, da Frau Berger auf diesen besteht.

Daraus lässt sich nur schlussfolgern, dass die Kommunikation frühzeitig und gemeinsam mit der Schülerin begonnen werden muss, so dass das Anliegen der Schule ersichtlich und die Eltern aktiv mitwirken können. Dabei ist sehr entscheidend, dass die Schülerin ernst genommen wird und ihre Vorstellungen einbringen kann, die dann auch gehört und akzeptiert werden. Dazu muss sich noch die Sicht der Lehrerin auf Alina ändern, welche tendenziell lieber über sie verhandelt, anstatt von dem auszugehen, was Alina eigentlich selber will. Dies mag seine Ursache darin haben, dass Frau Weller der Behinderung ihrer Schüler wenig Beachtung schenkt. Sie thematisiert es nicht im Unterricht, obwohl Alina Angst hat noch behinderter zu werden.

Abschließende Bemerkungen zu dieser Fallanalyse

Die folgenden Bemerkungen scheinen mir wichtig, um manche Aussagen und Zusammenhänge eventuell besser verstehen zu können.

Frau Weller wurde aufgrund der Erstellung dieser Fallstudie um ein Interview gebeten. Sie wusste dabei um den Kontakt meinerseits zu Frau Berger. Im Verlauf des Interviews entstand für mich der Eindruck, dass Frau Weller sich sichtlich bemühte, Familie Berger in einem positiven Licht darzustellen und ablehnende Aussagen über Eltern auf andere Familien bezog.

Frau Berger jedoch wusste nicht, dass ich noch ein Interview mit Frau Weller führen würde. Sie bemerkte im Nachgang zu ihrem Interview, dass es ihr sehr schwer fiel, ihre Rolle als Mutter von Alina und die Rolle der langjährigen Elternvertreterin zu trennen. Dies macht sich m. E. insbesondere in ihrem großen Engagement für ein Café, in dem Alina arbeiten könne, deutlich. Dieses erwähnt sie im Interview sehr häufig, was eventuell auch daran liegen könnte, dass Alina dem Interview mit der Mutter beiwohnte, ohne jedoch eine eigene angemessene Redezeit zu erhalten.

Alina selbst zeigte sich sehr engagiert und motiviert beim Ausfüllen des Mandalas und in dem Gespräch über ihre Zukunft. Sie war dabei sehr beeinflusst von ihrem Freund, mit dem sie sich eine gemeinsame Zukunft vorstellt.

Und heute?

Alina besucht seit dem Ende ihrer Schulzeit eine Werkstatt für behinderte Menschen. Sie arbeitet in der KFZ-Montage. Der Traum von einer Arbeit in einem Café ist nicht ausgeträumt, aber aufgrund unterschiedlicher Probleme derzeit nicht realisierbar. Auch ist Alina bereits von zu Hause ausgezogen. Sie wohnt in einer betreuten Außenwohngruppe (vollstationär). Den Freund aus dem Interview gibt es nicht mehr.

11.2 Einzelfallstudie Julia

„Ich will gern im Kindergarten ein Praktikum machen. Und dann zu Hause bleiben, weil meine Mutter hat ein Gasthaus aufgebaut.“²⁶¹

Julia, 17, Tochter eines Malers (39) und einer Gastronomin (41) hat eine ältere Schwester (20). Familie Maier wohnt in einer ländlichen Gegend in einem kleinen Ort in der Nähe von Bergheim. Dort scheint Julias Behinderung ein Problem zu sein, da sie von den Kindern vor allem in der Grundschule gehänselt wurde. So berichtet die Mutter: *„Also in der Grundschule, da haben die Lehrer ja überhaupt nichts unternommen, gar nichts, die haben gewusst, das Kind ist krank, dass sie von den anderen Kindern gehänselt wird, da ist überhaupt nichts gemacht worden.“* Dies ist auch der Grund, warum die Mutter möchte, dass Julia nicht im Ort selber später einer Arbeit nachgehen soll. *„Also nicht im Ort, das wäre vielleicht auch wichtig.“*

Entwicklungsverlauf und schulische Karriere

Bei Julia liegt ein angeborener Herzfehler vor, welcher im Alter von zwei Jahren operiert wurde. Als Folge dieser Operation leidet sie unter Elefantiasis²⁶². Im Alter von drei Jahren besuchte Julia einen Kindergarten mit Frühförderangebot. Ihre Schulkarriere begann an einer Grundschule, die sie jedoch nur ein Jahr besuchte. Nach sechsjährigem Aufenthalt in der Förderschule kam Julia schließlich 1996 auf die Schule für Geistigbehinderte in Bergheim. Sie besucht die Berufsschulstufe nun im zweiten Jahr. Ihre Schule befindet sich in einer Stadt mit ca. 31.000 Einwohnern. Die Schule ist mit ca. 50 Schülern relativ klein, was eine gewisse Nähe zu den einzelnen Schülern zulässt. Man kennt sich! In der Berufsschulstufe sind zwei Fachlehrerinnen und ein technischer Lehrer für die Schüler zuständig. Frau Müller (47), die selbst kinderlos ist, ist die Klassenlehrerin von Julia. Sie hat neben Julia noch sechs weitere Schüler in ihrer Klasse. Für maximal drei Schüler sieht sie die Chance, dass sie außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen unterkommen. Dazu zählt auch Julia. Das Lernfeld „Arbeit“ ist Frau Müller wichtig, hingegen „Wohnen“, „Partnerschaft/Sexualität“ und den Erwerb von „Kulturtechniken“ hält sie in der Berufsschulstufe nicht mehr für nötig!

Julia wohnt bei ihren Eltern, die eine Gaststätte betreiben, in der Julia oft mithilft. Sie ist nach Aussage der Mutter *„eigentlich ganz liebenswert, aber ja, ich weiß jetzt nicht, wie ich sagen soll. Sie ist eigentlich offen, sie spricht über alles, gell, sozial eingestellt, ganz arg sozial eingestellt, also das muss ich sagen, sie hat also mit niemand Probleme, gell [...] auch mit minderwertige Menschen nicht, gerade Behinderte nicht.“*

In der Schule ist Julia laut Aussage der Lehrerin Frau Müller *„sehr geschickt und unauffällig im lebenspraktischen Bereich. Im kognitiven Bereich kommt Julia zurecht, hat aber deutlich mehr Schwierigkeiten. Sie ist ehrgeizig, stets gut zu motivieren und zeigt sich offen für Neues. Gelerntes kann sie auf andere Situationen übertragen.“*

²⁶¹ Die Namen und Orte der Fallstudie sind frei erfunden.

In den Interviews kommt es immer wieder zu sprachlichen Unebenheiten. Diese werden mit eckigen Klammern gekennzeichnet.

²⁶² Elefantiasis: Durch Verengung der Lymphgefäße und Lymphstauung hervorgerufene, unförmige Verdickung von Haut und Unterhautbindegewebe (bes. in den Beinen):

<http://www.enzyklo.de/Begriff/Elefantiasis> (23.05.2010)

Julia möchte auch in Zukunft bei den Eltern wohnen bleiben und würde - nach einem Praktikum im Kindergarten - gerne im elterlichen Betrieb arbeiten. Auf keinen Fall will Julia in die WfbM.

Zusammenarbeit mit Eltern als Basis für einen gelingenden Übergang ins nachschulische Leben

In die Zusammenarbeit mit der Schule scheint die Mutter von Julia stärker als der Vater involviert zu sein. Entscheidungen werden jedoch von den Eltern gemeinsam getroffen. Auch die Lehrerin äußert sich positiv über die Zusammenarbeit mit Julias Eltern: *„Ja, also bei Julias Eltern, die kommen sehr selten [zum Elternabend], weil die immer donnerstags sind, durch das Lokal. [...]. Aber Schulfest, wann immer, wann es möglich ist, ist mindestens ein Elternteil da, die sind sehr engagiert, tragen auch immer ihren Teil dazu bei, man kann überhaupt nicht meckern.“* Die Lehrerin berichtet weiter, dass alle Eltern ihre Telefonnummer haben und dass einmal pro Jahr ein Hausbesuch gemacht wird. Die Mutter bestätigt, dass sie öfter mit der Lehrerin telefoniert und auch alle Hausbesuche wahrnimmt. Über die Elternabende sagt sie aus, dass sie sie für wichtig hält, aber der Meinung ist, dass man da nicht über jedes Kind einzeln sprechen kann. Als weitere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern, gibt die Lehrerin an, dass sie die Stoffverteilungspläne den Eltern mit nach Hause gibt. *„Ich finde das, ich habe die Eltern gefragt, ob es ihnen recht ist, wenn ich den mitschicke, weil ich finde, das ist ganz arg wichtig, dass die sehen, was wir machen und das auch immer mal wieder nachschauen können, weil ich mich in der Regel auch immer an den Stoffplan halte.“* Sie sagt weiter, *„das wird eigentlich immer positiv von den Eltern empfunden. Das finden sie toll, dass sie mit einbezogen sind.“* Im gleichen Zusammenhang sagt sie jedoch *„Und was die dann damit machen [mit dem Stoffverteilungsplan], ist mir egal.“* Es scheint sich aus dem ganzen Zusammenhang im Interview der Lehrerin herauszustellen, dass sie eher informiert als mit den Eltern kooperiert. Diese von ihr so bezeichnete Art von Elternarbeit empfindet sie für sich als effektiv. Dies bestätigt sie mir ihrer Aussage, in der sie die Elternarbeit wie folgt begründet: *„Ja, ich meine, als erstes zur gegenseitigen Information, was los ist und zum Einbeziehen einfach, dass ist unheimlich wichtig, dass sie einbezogen werden. Ein Informationsaustausch und dass ich ihnen die Situation schildern kann, die ich in der Schule erlebe, wie sie sie [die Kinder] zu Hause vielleicht überhaupt nicht erleben, wie ihr Kind in fremden Situationen reagiert, in ungewohnten, in ungeübten einfach, damit sie sich ein besseres Bild machen können.“* Ergänzend bemängelt Frau Müller, dass die Eltern ihre Wünsche nie äußern, von Seiten der Schule gäbe es sehr viel Transparenz: *„Von Seiten der Schule ist ja eigentlich schon viel Transparenz da, ich kann auch den Eltern jeder Zeit sagen, sie dürfen gern einmal kommen und gucken und dabei sein.“* Gleichzeitig betont sie aber auch mehrmals, dass sie sich mehr Initiative von den Eltern wünscht, dass diese ihre Anliegen ausdrücken und sich transparent gegenüber der Schule zeigen: *„Also manchmal wünsche ich mir, was das anbelangt, vielleicht ein bisschen mehr Initiative von den Eltern auch, wenn sie auch andere Wünsche haben z.B. als die Werkstatt, dass sie da auch initiativ werden, das würde ich mir schon wünschen.“* Die Mutter hingegen erwähnt immer wieder, dass die Gespräche mit den Lehrern nur sehr kurz sind (z.B. in Bezug auf die Zukunft und die Stärken von Julia): Die kurzen Gespräche sind für die Eltern eigentlich eher unbefriedigend: *„Aber so kurze halt. Gell, da kriegt man mitgeteilt, was gut ist bei ihr, was sie nicht so gut kann und ja.“* Insgesamt scheint

es im Interview, als ob Frau Mayer eher unzufrieden ist mit dieser Art von Austausch. Im Fragebogen jedoch kreuzt sie an, dass sie zufrieden ist. Weiterhin gibt die Mutter an, dass sie durchaus ein wenig gehemmt ist, Forderungen zu stellen: *„Also ich kann ja nicht Forderungen stellen, wenn ich bisher nie Zeit aufgebracht habe, zu kommen, gell. [...] Wir kommen, wenn es Probleme gibt [...]. Die Forderungen kann jemand stellen, der ständig in der Schule ist.“*

Ob es auch einen Elternstammtisch gibt, an dem sich die Eltern austauschen können, ist nicht klar. Die Mutter von Julia berichtet aber, dass sie eher weniger Kontakt zu anderen Eltern habe. Laut dem Fragebogen von Julia trifft diese sich jedoch regelmäßig am Nachmittag mit ihren Klassenkameraden. Auch die Lehrerin bestätigt in ihrem Fragebogen, dass die Kinder sich untereinander treffen. Widersprüchlich hierzu erscheint die Aussage der Mutter. Sie berichtet, dass sie früher mittags nach der Schule immer in die Lebenshilfe gegangen ist. *„Das hat eigentlich ganz gut geklappt und auf einmal hat sie keine Lust mehr gehabt. [...] Ich denke, dass das einfach damit zusammenhängt, dass es ihr dann zu viel wird, den ganzen Tag mit diesen Behinderten.“* Diese Aussage bestätigt wiederum, dass die Mutter ihre Tochter nicht als Mensch mit geistiger Behinderung einstuft.

Behinderung, Verarbeitung und Ablösung

Für die Eltern ist Julia ausschließlich lernbehindert, nicht geistig behindert, sie ist mit 17 Jahren zwar auf dem Stand einer 14-Jährigen, holt aber nach Meinung der Eltern sicher noch auf in ihrer Entwicklung: *„Weil sie ja nicht geistig behindert ist, gell. Es ist eine reine Lernbehinderung und ich denke, dass das irgendwann mal kommt, gell. Wir fördern sie, wo es geht, gell. Sie ist eben die paar Jahre zurück, gell. Aber irgendwann holt die es auf.“* Oft ist ihr Nichtkönnen nur Faulheit, weil Julia einfach keine Lust hat, so die Meinung der Mutter. Trotzdem schwingen Bedenken von Frau Mayer mit: *„Und je älter sie wird, desto schwieriger wird es halt, gell. Umso mehr denkt man, ha, das gibt es doch nicht, irgendwann mal muss es kommen, gell.“*

Julia selbst sieht sich einmal als behindert, dann als nicht behindert oder “nur“ als lernbehindert: *„Ich bin nicht behindert! [...] ich habe bloß Lernschwierigkeiten, sonst nichts.“*

Während die Eltern und Julia selbst keine Behinderung sehen, gibt die Lehrerin an, Julia sei gering geistig behindert sowie sinnesbehindert. Große Fortschritte mache Julia nicht, das Zeugnis würde immer gleich ausfallen, es gebe keinen großen Fortschritt, so die Lehrerin.

Frau Mayer gibt an, Julia habe auch zu „Minderwertigen“ guten Kontakt: *„Sie ist eigentlich ganz liebenswert, aber ja, ich weiß jetzt nicht, wie ich sagen soll. Sie ist eigentlich offen, sie spricht über alles, gell, sozial eingestellt, ganz arg sozial eingestellt, also das muss ich sagen, sie hat also mit niemand Probleme, gell, auch mit minderwertigen Menschen nicht, gerade Behinderte oder wir haben so viel, also bei uns an den Gästen merkt man es am meisten, gell. Also sie kann brutal gut mit den Leuten umgehen.“* Julia gibt auf dem Fragebogen an, sie treffe sich oft mit Freunden, auch die Lehrerin meint, dass sich die Schüler untereinander schon gelegentlich in ihrer Freizeit treffen. Frau Mayer sagt, Julia treffe sich nicht oft mit Freunden (obwohl sie viele Freunde hat), sie solle sich auch mal von den Behinderten erholen, mit denen sie ja sowieso schon den ganzen Vormittag verbracht hat: *„Ich denke, dass es einfach damit zusammenhängt, dass es ihr dann zu viel wird, der ganze Tag mit diesen*

Behinderten. Ich denke, wenn der andere auch geistig behindert ist und du selber auch, dann kriegst du das nicht so mit und ich denke, dann nervt dich das vielleicht auch nicht so. Aber durch das, wenn du nur eine Lernbehinderung hast und bist dann mit Geistigbehinderten zusammen. Ich denke, dass das mit der Zeit schon nervenaufreibend ist.“ Früher war Julia mittags bei der Lebenshilfe, dort möchte sie aber nicht mehr hin.

Die Mutter ist der Auffassung, Julia besuche jetzt eine Behindertenschule, keine Sonderschule mehr: *„Weil früher ist sie schon gemieden worden, wo sie in die Sonderschule gekommen ist. So ist es halt heutzutage mit den Kindern. Und wo sie dann auf die Behindertenschule gekommen ist, war es noch schlimmer und deshalb fährt sie auch nicht mit dem Zug, gell. Ich meine, das ist bis zum heutigen Tag halt so gewesen.“*

Julia wohnt bei den Eltern, mit denen sie sich gut versteht, und möchte dort auch wohnen bleiben. Sie sagt: *„Ich habe keine Probleme.“* Die Lehrerin geht ebenfalls davon aus, dass Julia zu Hause wohnen bleibt.

Frau Mayer sieht es auch als günstig an, wenn Julia zunächst zu Hause wohnen bleibt, sie würde sich aber auch freuen, *„wenn sie den Sprung machen würde, dass sie wirklich selbstständig durchs Leben gehen könnte, dass sie uns nicht braucht“*. Für die Zukunft wünscht sie sich, dass ihre Tochter außerhalb des Elternhauses wohnt. Zunächst soll Julia jedoch so lange wie möglich noch in der Schule bleiben. Die Mutter geht davon aus, dass Julia noch drei Jahre Schule vor sich hat, dabei besucht Julia schon die zweite Klasse der Berufsschulstufe.

Frau Mayer ist der Auffassung, dass Julia selbstständig ist und große Fortschritte macht: *„Sie macht Schritte. Sie macht wirklich Schritte, ja, sie wird schon selbstständiger“*. Julia hat einen eigenen Hausschlüssel und kommt gut zurecht, wenn die Mutter nach der Schule noch nicht zu Hause ist: *„Sie ist jetzt auch selbstständig, wenn sie mittags von der Schule kommt, ich bin nicht daheim, mit dem Hausschlüssel, das macht ihr also gar nichts.“* Julia konnte auch schon mal ein Wochenende mit der älteren Schwester - aber ohne die Eltern - alleine zu Hause verbringen. Dennoch wünscht sich die Mutter von Julia noch mehr Selbstständigkeit. Weiterhin sagt Frau Mayer aus, dass sie, genauso wie ihre andere Tochter, Julia immer wieder darauf hinweist, dass sie selbstständiger werden muss: *„Julia, du kannst nicht immer, das geht nicht immer. Du wirst jetzt selbstständig, du musst das können“*. Die Mutter betont mehrere Male im Interview, wie wichtig ihr die Selbstständigkeit ihrer Tochter ist. Die Chancen, die sie ihrer Tochter einräumt, selbstständig zu werden, scheinen jedoch eher gering zu sein. In mehreren Aussagen scheint es dann aber wieder so, dass sie selbst bezweifelt, dass Julia den Sprung ins eigene Leben – ohne die Unterstützung von ihren Eltern – wirklich schaffen könnte. Auch die Lehrerin sieht das Thema der Selbstständigkeit/Loslösung von den Eltern als wichtig an. *„Ich denke, das ist ein ganz, ganz wichtiges Ziel, dass sie sich lösen können, dass sie von einer Bezugsperson, dass sie sich auf etwas konzentrieren können und dass sie sich bei Problemen äußern können, bei auftretenden Problemen Hilfe suchen können, dass sie auf jemanden zugehen können.“* Um die Selbstständigkeit ihrer Schüler zu fördern, übt sie diese Dinge in konkreten Situationen.

Julia selbst scheint sich auch auf gewissen Gebieten Dinge allein zuzutrauen. So denkt sie z.B., dass sie alleine nach Hinterstadt fahren oder aber auch die Arbeit im

Kindergarten oder der Gaststätte bewältigen kann. Die Mutter wiederum lässt Julia nicht mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren. Julia soll den Schulbus benutzen.

Schülerzentrierte Planung und Zukunftsvorstellungen

Auch in Bezug auf Julias Zukunft wünschen sich alle Beteiligten Selbstständigkeit. Julia selber möchte in einem Kindergarten ein Praktikum machen. Dies scheint sich auch die Mutter zu wünschen. Sie ist sogar mit ihrer Tochter in Kindergärten gegangen, um sie dort vorzustellen. Während die Mutter hofft, dass ihre Tochter auch später mal in einem Kindergarten arbeiten kann (*„ja und vielleicht später auch auswärts in einem Kindergarten, gell. Also nicht im Ort, das wäre vielleicht auch wichtig“*), möchte Julia in der Gaststätte ihrer Eltern arbeiten. Die Mutter hat hierbei die Bedenken, dass sie somit lebenslang an ihre Tochter gebunden ist, da man sie ja in ihrer Tätigkeit begleiten muss (Widerspruch: Eigentlich denkt sie, ihre Tochter wird irgendwann selbstständig). Vielleicht ist auch hier wieder die Angst vor dem Gerede im kleinen Dorf der Auslöser, warum Julia nicht in der eigenen Gaststätte arbeiten soll. Im Interview gibt sie diesen Grund jedoch nicht an, sondern sagt, dass Julia für das Bedienen zu unsicher und langsam ist, deshalb denkt die Mutter eher an einen Arbeitsbereich in der Küche, wenn Julia wirklich in einer anderen Gaststätte arbeiten sollte. Dass Julia nicht in der Gaststätte ihrer Eltern arbeiten soll, scheint mit Julia selbst nicht besprochen. Diese äußert auf die Frage hin „Du sollst bei ihnen [den Eltern] im Gasthaus helfen?“ *„Ja, bei denen. [...] Das möchte ich auch, das will ich auch. [...] Praktikum im Kindergarten und wenn ich aus der Schule komme, daheim.“* Ob die Lehrer versuchen, Julia von diesem Wunsch abzubringen, ist nicht ganz ersichtlich. Der technische Lehrer scheint zu ihr gesagt zu haben, dass es nicht geht, dass sie zu Hause arbeitet. Er sagte laut Julia, *„dass es nicht geht bei uns daheim zu arbeiten, aber ich würde es schon gern machen, wenn es irgendwie geht“*, bekräftigt Julia ihren Wunsch. Inwieweit sie jedoch ihre eigenen Wünsche darlegt oder das wiedergibt, was sie mit ihrer Mutter bespricht, wird im ganzen Interview nicht ganz ersichtlich. In Bezug auf die schülerzentrierte Planung bleibt die Frage jedoch offen, warum Julia im Hinblick auf ihren Wunsch zu bedienen, nicht in einer anderen Gaststätte arbeiten kann als bei ihren Eltern. Diese nicht angedachte Möglichkeit steht im Widerspruch zu der Aussage, dass sich die Eltern wünschen, dass Julia selbst bestimmt, was sie für einen Beruf ergreifen möchte. Einig sind sich die Eltern und die Tochter in Bezug darauf, dass Julia nicht in der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) arbeiten soll. Das weiß auch Frau Müller und fordert deshalb, *„dass sie auch in der Einschätzung ihrer Kinder oftmals ein bisschen mehr realistischer [sind] und vielleicht auch mal daheim die Situation, die sie dem Kind zumuten wollen, ausprobieren. Gerade bei Julias Eltern: ,also Werkstatt, unmöglich, nein Werkstatt nicht‘, aber dass sie sie z. B. mal allein daher fahren ließen z. B. mit dem Bus, das könnte sie mit öffentlichen Verkehrsmitteln – ,ha, nein, das mach ich nicht, da hab ich Angst.“* Julia hat schon ein Praktikum in der WfbM gemacht und betont, dass sie da nicht arbeiten will, weil *„da rennen die einem nämlich alle hinterher [...] Die sind ok, die Mitarbeiter. Aber die Behinderten, die rennen dir alle hinterher. Du hast nicht mal fünf Minuten deine Ruhe.“* Die Lehrerin bekräftigt, dass Julia nicht in die Werkstatt sollte. *„Sie [in Bezug auf die Julia und einen weiteren Schüler] haben ein Praktikum dort drüben gemacht, sie haben sich einfach nicht zugehörig gefühlt, sie haben sich nicht wohlfühlt. Die Arbeit als solche hat ihnen*

zwar gefallen, so in einer Produktion drinzustecken und eine zugewiesene Arbeit zu erledigen, das hat ihnen gefallen, aber das ganze Umfeld – sie waren total verunsichert, die haben sich nicht wohlfühlt. Und sie haben mir das hinterher auch gesagt.“ In Bezug auf weitere Praktika scheint die Lehrerin aber noch nicht aktiv geworden zu sein.

Julia wünscht sich im Hinblick auf ihre private Zukunft einen Mann und hätte auch gerne drei Kinder. Die Vorstellungen ihrer Mutter decken sich mit ihren, sie will ebenfalls, dass ihre Tochter heiratet, am liebsten einen Bauern, so dass sie gemeinsam mit ihm auf einem Bauernhof leben kann. *„Die wünscht mal, dass sie einen Bauer heiratet, wo Kühe und Pferde hat (lacht).“*

In Bezug auf die Planung der Zukunft von Julia äußert die Mutter, *„so ein richtiges Gespräch, was die Zukunft anbelangt, haben wir eigentlich noch gar nicht geführt“*. Auf die Frage hin, ob sie sich ein solches aber wünschen würde, antwortet sie: *„Das wäre schon mal gut.“* Julia hingegen wünscht sich für ihre Zukunftsplanung nicht, dass sich die Schule daran beteiligt. Sie gibt an, dass sie diese Planung mit ihren Eltern machen möchte. Julia glaubt nämlich, dass ihre Eltern das Gleiche hinsichtlich ihrer Zukunft wollen wie sie auch, die Lehrerin geht ebenso davon aus, dass die Schülermeinung mit der Elternmeinung übereinstimmt, *„dass da eine Hand die andere wäscht, also das ist beidseitig“*.

Frau Müller stellt selbst auch die wichtige Rolle der Eltern im beruflichen Übergang dar: *„Wenn ich einen Schüler in die Werkstatt schicke, ich glaube, dann wird es nicht mehr [Mitarbeit der Eltern]. Aber wenn ich jetzt vorhabe den Schüler außerhalb zu vermitteln, muss es zwangsläufig eine ganz andere Korrespondenz zwischen Eltern und Lehrern geben, sonst klappt das nämlich nicht.“* Diese angedeutete Korrespondenz scheint es zwischen den Eltern von Julia und den Lehrern der Schule jedoch nicht zu geben. Es scheint jedoch in der Schule Überlegungen zu geben, dass Julia auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten könnte. Frau Müller ist schon dabei: *„Ich möchte es [den Stand der Berufsideen] den Eltern mitteilen. Ich habe jetzt am Donnerstag mit dem IFD den Termin [...] und möchte potentielle Schüler [...] Julia [...] anschauen. Und dann werde ich, dann reden wir, was es für Möglichkeiten gibt und wenn man irgendwie etwas Näheres weiß, dann werde ich auf die Eltern zugehen.“* Die Mutter scheint von den Bemühungen der Schule nichts zu wissen und kümmert sich gesondert um einen Praktikumsplatz im Kindergarten in den Ferien.

Schulische Voraussetzungen für die Zukunftsvorstellungen (LUB)

Die schulische Voraussetzung, also die Konzeption der Berufsschulstufe, ist der Motor für die Umsetzung der Zukunftsvorstellungen. Frau Müller legt dabei einen starken Akzent auf die berufliche Bildung. Die Lernfelder „Wohnen“, „Partnerschaft/Sexualität“ und der Erwerb von „Kulturtechniken“ gehören für die Lehrerin nicht zur Berufsschulstufenkonzeption und werden daher von ihr nicht angeboten. Die Eltern von Julia wünschen jedoch, dass auch diese Lernfelder Teil der Konzeption sind. Sie sind eigentlich allen Lernfeldern gegenüber offen. Ihnen ist aber gerade das Lernfeld „Partnerschaft/Sexualität“ besonders wichtig.

Julia selbst ist eine gute Schülerin und sehr sozial engagiert, besonders in Bezug auf jüngere Kinder mit Behinderung. Sie hat hinsichtlich des Lernfeldes „Arbeit/Beruf“ klare Vorstellungen und möchte auf keinen Fall in die WfbM, wo sie bereits ein Praktikum

absolviert hat. Jetzt möchte Julia ein Praktikum im Kindergarten machen, später jedoch in der elterlichen Gaststätte arbeiten.

Im Hinblick auf das spätere Leben ist der Lehrerin Mit- und Selbstbestimmung wichtig. Sie beschreibt ihr Übungsfeld wie folgt: *„Z. B. wenn wir jetzt ein neues Thema anfangen, da frage ich sie immer: ‚Was würde euch denn interessieren?‘ Ich mache dann Vorschläge und dann suchen wir zusammen aus. Die Inhalte werden besprochen im Vorfeld und dann können sie wirklich sagen, das würde mir gefallen. Das ist echt toll.“* Julia gefällt dieser Ansatz, denn sie möchte über sich selbst bestimmen im Unterricht, bei außerunterrichtlichen Themen möchte sie auch gerne mithelfen. Julia mag es nicht, wenn ihr die Lehrer Vorschriften machen wollen. Ihren Beruf will Julia selbst wählen, auch die Eltern meinen, dass Julia ihren Beruf selbst bestimmen sollte.

Die Eltern wollen, dass Julia ein eigenständiges Leben führen kann. Die Mutter begründet das so: *„Das wäre mir also das wichtigste, dass sie einfach sagt, ‚Mensch, ich bin jetzt 17, ich will jetzt auch so sein wie andere und ich muss das einfach schaffen und von sich aus selber‘.“* Frau Mayer aber möchte eigentlich nicht, dass ihre Tochter in der eigenen Gaststätte arbeitet, sie soll sich im Laufe der Zeit von ihrem behüteten Zuhause lösen.

Dass Julia dazu bereit ist, zeigt sie dadurch, dass sie sich alleine trauen würde mit dem Zug nach Hinterstadt zu fahren, während ihre Eltern ihr noch nicht einmal zutrauen, alleine mit dem Bus zur Schule zu fahren.

Die Lehrerin ist der Ansicht, wenn ein Schüler auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt werden soll, *„muss es zwangsläufig eine ganz andere Korrespondenz zwischen Eltern und Lehrern geben, sonst klappt es nämlich nicht. Und man muss den Schüler ja beidseitig darauf vorbereiten. Hingehen und gucken, vielleicht mit den Eltern hingehen, dann muss man vielleicht die Fahrstrecke mit dem Schüler abfahren. Wie komme ich hin, kann ich das alleine bewältigen? Das sind so viele Dinge dann zu erledigen im Vorfeld, dass eine Auseinandersetzung zwangsläufig ist.“*

Bei Praktika, die von der Schule organisiert werden, wird den Eltern Bescheid gegeben. Zunächst entscheiden die Lehrer über Berufsmöglichkeiten, die Schüler machen ein Praktikum in der WfbM, bei stärkeren Schülern wird der Integrationsfachdienst zu Rate gezogen. Wenn es dann nähere Informationen gibt, werden auch die Eltern hinzugezogen: *„Ich möchte es den Eltern mitteilen. Ich habe jetzt am Donnerstag mit dem IFD einen Termin, mit der Frau Mäuerle und die möchte sich eben potentielle Schüler - Markus, Julia und von der (...) die Bärbel - anschauen. Und dann werde ich und dann reden wir, was es für Möglichkeiten gibt und wenn man irgendwie etwas Näheres weiß, dann werde ich auf die Eltern zugehen.“*

Von den Eltern wird erwartet, dass sie sich engagieren und bei der Praktikumssuche auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auch selbst aktiv werden, während für die WfbM die Schule zuständig ist.

Frau Müller hat sich um einen Praktikumsplatz im Kindergarten für Julia bemüht, sie setzt auf die Unterstützung der Schule. Als Kindergartenhelferin braucht man eigentlich einen Hauptschulabschluss. Das weiß die Mutter und deshalb ist ihr noch nicht ganz klar, wie das dann bei Julia klappen kann, sie ist aber zuversichtlich, dass der Integrationsfachdienst und die Schule schon eine Möglichkeit finden werden, Julia dort unterzubringen.

In Bezug auf Partnerschaft/Sexualität sagt die Lehrerin wenig aus. Sie scheint das Thema im Unterricht nicht zu behandeln, da sie der Meinung ist, die Schüler ihrer

Klasse kennen ihren Körper gut, „also die kennen ihren Körper in- und auswendig und die Veränderungen auch [...]“ und brauchen somit dazu keinen Unterricht mehr. „Und die Julia, die äußert auch nie etwas in dieser Richtung“, berichtet sie weiter. Die Mutter von Julia hingegen fände es gut, wenn das Thema in der Schule angesprochen und behandelt werden würde, auch wenn das Thema für Julia im Moment noch keine Bedeutung hat. Es entsteht der Eindruck, die Mutter will sich selbst zu Hause nicht mit dem Thema auseinandersetzen.

Zusammenfassung

Aufgrund der Analyse der einzelnen Interviews, der Sichtung des Materials und der Diskussion des Falls mit Studierenden entsteht folgendes zusammenfassendes Bild:

Insgesamt kann man feststellen, dass der Austausch zwischen Julias Eltern und der Lehrerin nicht optimal ist. Im Vergleich der Interviews zeigen sich immer wieder unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf die Entwicklung von Julia, wie auch auf ihre Zukunftsplanung. Insbesondere im Hinblick auf die Zukunftsplanung scheinen noch wenige Gespräche stattgefunden zu haben. Dies führt dazu, dass Lehrerin und Eltern nicht gemeinsam für Julias Zukunft arbeiten, sondern getrennte und auch verschiedene Wege gehen. So wird die Verantwortung, wer für die Planung der Zukunft von Julia verantwortlich ist, hin und her geschoben. Würde ein klärendes Gespräch stattfinden, so wären beide Seiten wahrscheinlich zufriedener und würden sogar in die gleiche Richtung zusammenarbeiten. Auf dieser Grundlage jedoch ist die schülerzentrierte Planung nicht einheitlich. Besonders hinderlich in der gemeinsamen Zukunftsplanung scheint die Hemmung der Mutter zu sein, der Schule ihre Wünsche mitzuteilen. Dies liegt vor allem daran, dass sie ein schlechtes Gewissen hat, weil sie durch ihre Arbeit in der Gastwirtschaft in der Schule nicht so präsent sein kann. Die Lehrerin, so scheint es, hat dafür aber vollstes Verständnis und würde sich über eine Reaktion seitens der Eltern von Julia wahrscheinlich sogar freuen.

In der Familie nimmt die Mutter eine dominierende Rolle ein. Es scheint, als ob Julia die Meinungen ihrer Mutter annimmt und diese vertritt. Dies widerspricht jedoch den Wünschen der Mutter, die ihr Kind gerne selbstständig sieht. Darüber hinaus sind die Meinungen, die Julia wiedergibt, meist von der Mutter schon wieder über- und weitergedacht. Mit Julia wurde über die neuen Vorstellungen jedoch noch nicht gesprochen, so scheint es.

Dies zeigt zum einen, dass zwischen der Schule und dem Elternhaus von Julia Kommunikationsschwierigkeiten bestehen, die aber von beiden Seiten noch nicht erkannt worden sind und deshalb auch in Zukunft wahrscheinlich nicht behoben werden.

Zum anderen wird das Spannungsfeld in der Mutter deutlich, die auf der einen Seite versucht, das Leben ihrer Tochter zu lenken, andererseits jedoch auch deren Selbstständigkeit erreichen möchte.

Ansätze zur Interpretation

Mögliche ausschlaggebende Spannungsfelder, welche entstehen könnten, v.a. auch auf die Lebenswirklichkeit von Julia bezogen

Julias Lebenswirklichkeit ist geprägt von den Erwartungen ihrer Eltern, insbesondere der Mutter, welche sie so gar nicht erfüllen möchte. Sie hat ihre ganz eigenen Pläne, welche aber kein Gehör finden. Dies hängt auch viel mit dem Umgang und der Akzeptanz der Behinderung von Julia zusammen. Eigentlich sehen die Eltern ihre Tochter als nicht behindert an und sprechen von Lernschwierigkeiten. Daraus können dann falsche Hoffnungen entstehen. Erschwerend kommt hinzu, dass dieses Thema nicht im Unterricht von der Lehrerin behandelt wird. Ebenso wünschen sich die Eltern Sexualkundeunterricht für ihre Kinder, der von der Lehrerin auch nicht vorgesehen ist bzw. für unnötig angesehen wird. Damit wird deutlich, dass die schulischen Voraussetzungen unterschiedlich bewertet werden und zu einem möglichen Spannungsfeld führen können.

Im Fall Julia haben die Eltern höhere Erwartungen an ihr Kind, die oft auch utopisch sind. Die Eltern verlangen und hoffen, dass die Schule das Kind so weit bringen wird, dass ihre Erwartungen erfüllt werden. Dazu soll Julia noch mindestens drei Jahre in der Schule bleiben, obwohl sie eigentlich in einem Jahr entlassen wird. Die Elternerwartungen sind insgesamt höher als die Lehrererwartungen an das Kind bzw. die Schülerin. Dieses Spannungsfeld wird zuletzt auf dem Rücken der Schülerin ausgetragen. Besonders deutlich zeigt sich dies bei der Übernahme der Verantwortung für die Zukunftsperspektive von Julia. Diese wird zwischen Eltern und Lehrern hin und her geschoben. Das wird vor allem bei der Berufswahl deutlich. Durch die Dominanz der Mutter scheint es auch oft so, dass Julia nur die Meinung der Mutter wiedergibt. So wirkt sich der Einfluss der Mutter nicht nur auf Julia aus, sondern auch auf die Schule, was die Zukunftsvorstellung betrifft. Dass Julia nicht in die WfbM soll, darüber sind sich alle drei (Julia, Lehrerin und Mutter) einig. Insgesamt werden Julia wenig Alternativen, ihre Zukunft betreffend, angeboten. Julias Mutter ist außerdem nicht bis in die letzte Konsequenz ehrlich zu Julia, was ihren späteren Beruf und das Wohnen anbelangt. Julia glaubt, dass ihre Mutter auch möchte, dass sie zu Hause mithilft und auch dort wohnen bleibt.

Eine mögliche Ursache dieses „Dilemmas“ scheint Frau Mayer selbst zu sein. Sie ist, was Julia betrifft, sehr ängstlich und „klammert“ auch ein wenig. Auf der einen Seite würde sie sich freuen, wenn Julia auszieht, hat aber andererseits Angst, wenn Julia etwas alleine tun soll. Es entsteht der Eindruck, dass sie gar nicht wirklich die Hoffnung hat, dass Julia jemals selbstständig werden wird. Die Mutter verlangt zwar Selbstständigkeit von Julia, traut sie ihr aber gar nicht wirklich zu. Das Wochenende alleine und der eigene Hausschlüssel sind die Highlights der Selbstständigkeit. Es gibt demnach nicht nur Spannungen zwischen den verschiedenen Personen, sondern auch in den Personen selbst. So ist eben die Mutter hin und her gerissen, was das Loslassen der Tochter betrifft.

Insgesamt zeigt sich der Informationsaustausch zwischen Elternhaus und Schule sehr einseitig (von Seiten der Schule/Lehrerin aus). Eltern und Lehrer haben unterschiedliche Erwartungen aneinander, von denen sie jeweils aber nichts wissen. Es entstehen Missverständnisse: Die Eltern von Julia trauen sich nicht, etwas zu sagen, weil sie nur wenig Zeit aufwenden können. Die Lehrerin hält ihre Elternarbeit für ausreichend, weil ja nichts zurückkommt. Aber gerade für die Mutter wären eventuell

mehr und etwas länger dauernde Gespräche mit Frau Müller wichtig, um auch Klarheit für sich selbst zu bekommen sowie Julia gegenüber ehrlicher sein zu können.

Abschließende Bemerkungen zu dieser Fallanalyse

Das Interview mit Frau Mayer fand in deren Gaststätte statt. Sie beantwortet der Autorin ihre Fragen, während sie noch das Lokal putzt. Später setzte sie sich hin. Das Gespräch verlief offen und ehrlich. Frau Mayer sprach, was sie denkt, ohne dabei auf die Wortwahl zu achten. Sehr gerne hat sie das gleiche Mandala wie ihre Tochter ausgefüllt und fand es im Folgenden spannend zu sehen, wie teilweise anders ihre Tochter deren Zukunftspläne im Mandala angab.

Im Gespräch mit der Lehrerin, Frau Müller, war noch nicht klar, dass daraus eine Fallstudie entstehen soll, so dass die Aussagen über Familie Mayer frei entstehen konnten. Über einen Zusatzfragebogen ließ mir die Lehrerin noch weitere Informationen speziell zu Julia zukommen.

Und heute?

Nach der Schule besuchte Julia den Berufsbildungsbereich der WfbM in Bergheim. Der Berufsbildungsbereich wird von seiner Konzeption her ausdrücklich als Ausgangsbasis für gezielte berufliche Bildung gesehen, welcher mit Abschluss alle beruflichen Wege offen hält, so die Aussage der Einrichtung. Danach begann Julia eine Qualifizierungsmaßnahme für den cap-markt. Diese Maßnahme hat sie nach kurzer Zeit abgebrochen weil die Anforderungen zu hoch waren.

Seit diesem Abbruch arbeitet Julia, wie sie es sich immer gewünscht hat, bei ihren Eltern im Gasthaus mit.

Montags - an ihrem freien Tag besucht sie relativ regelmäßig noch ihre alte Schule.

11.3 *Ergebnisse und Tendenzen hinsichtlich der Spannungsfelder aus den beiden Einzelfallstudien*

Die beiden Einzelfallstudien werden im Folgenden anhand der Kategorien miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten wie Unterschiede werden dabei berücksichtigt. Parallel dazu soll geprüft werden, inwiefern sich die Spannungsfelder aus der kategorisierenden Auswertung in den Fallanalysen widerspiegeln bzw. ob sich sogar noch weitere ergeben haben. Dabei werden an manchen Stellen Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte

Insgesamt lässt sich bei beiden Fallstudien erkennen, wie unterschiedlich die Konzepte für die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ausfallen.

Die SfG Bergheim, welche von ihrer Struktur insgesamt noch eher traditionell zu bewerten ist, hat auch in der Zusammenarbeit eher ein traditionelles Konzept, welches darin besteht, die Eltern zu informieren sowie Elternabende und Schulfeste abzuhalten. Eine echte Zusammenarbeit ist weniger vorgesehen, so die Aussage der Mutter Frau Maier. Dieser Eindruck entsteht sicherlich dadurch, dass die Lehrerin der Meinung ist,

dass die Eltern sich melden sollen, wenn sie etwas benötigen und sie von sich aus für alles offen ist.

Die SfG Gingen wiederum geht innovative Wege, den Lehrkräften ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ein wichtiges Anliegen. Dies zeigt sich auch an der Anzahl und der thematischen Vielfalt der Gesprächsbeiträge. Möglich ist natürlich auch, dass dies daran liegt, dass Frau Berger **Elternbeiratsvorsitzende** in der Schule ist. Sie hat daher einen guten Kontakt zur Schule, fordert aber eben auch das eine oder andere für sich und die Elternschaft ein. Julia Mutter ist nicht im Elternbeirat der SfG Bergheim und gibt sich in der Schule eher zurückhaltend. Sie traut sich beispielsweise nicht zu, ein Gespräch mit der Lehrerin zu verlangen. Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass in Frau Bergrers Fall ihre Aktivität im Elternbeirat für Alina nicht unbedingt von Vorteil war. Frau Berger kämpfte für eine berufliche Zukunft ihrer Tochter, von der sie annahm, dass Alina das auch wirklich will und wurde von der Schule nicht davon abgehalten, aber interessanterweise auch nicht unterstützt. Traute sich die Schule nicht zu intervenieren? In Julia Fall war die Lehrerin viel freier und konnte sich für die Vorstellungen Julia einsetzen. Sie konnte somit letzten Endes ihren Traumberuf verwirklichen. Dies macht deutlich, dass vor allem Lehrer die Rolle des Elternbeirats reflektieren sollten. Zumal Frau Berger im Interview bemerkt, dass es ihr manchmal schwer fällt, als Mutter zu denken, da sie sich in vielen Gremien für die Eltern einsetzt.

Der **Elternabend** stellt in beiden Fällen ein Spannungsfeld dar, obwohl dieses jeweils anders gelagert ist. Frau Maier geht nie zu einem Elternabend, da sie einerseits wegen ihrer Gaststätte nicht kann, andererseits aber auch keinen Sinn darin sieht. Ebenso möchte sie gerne mit der Lehrerin über ihr Kind sprechen, dies ist aber an einem Elternabend nicht möglich. Frau Berger hingegen ist schon aufgrund ihrer Rolle als Elternbeirätin bei jedem Elternabend präsent und erwartet von der Schule, dass sie die Eltern dazu auffordert, zum Elternabend zu kommen. Deutlich wird in beiden Fällen, dass der Elternabend bei den Eltern nicht wirklich gewünscht ist. In der quantitativen Auswertung hingegen rangiert er an dritter Stelle, wobei auch deutlich wird, dass die Elternbeiräte diesen deutlich mehr bevorzugen, als die Nicht-Elternbeiräte. Trotzdem sollte m. E. darüber nachgedacht werden, welche alternativen Formen es zum Elternabend geben könnte.

Greift man den Wunsch von Frau Maier auf, so fordert sie **Einzelgespräche**, was im Übrigen auch bei der quantitativen Auswertung an erster Stelle stand, welche aber bei ihr in der Praxis kaum stattfinden und viel zu kurz sind, vor allem wenn es um die Planung des nachschulischen Lebens ihrer Tochter geht. Da Frau Berger viel an der Schule ist und auch nicht davor zurückschreckt, bei Problemen in die Schule zu kommen, ist ihr Gesprächsbedarf abgedeckt, zumal sie auch erwähnt, dass sie jederzeit anrufen kann. Dies bestätigt auch Frau Maier, wenngleich sie davon nicht allzu viel Gebrauch macht.

Eine Form, in welcher verlässlich ein Gespräch geführt werden könnte, ist der **Hausbesuch**. Dieser wird von beiden Müttern ausdrücklich gewünscht und auch von den Schulen angeboten. Allerdings möchte die SfG Gingen dies nicht weiter beibehalten. Deutlich wird an diesen Aussagen, dass das verlässliche Gespräch von Elternseite gewünscht ist und Eltern somit auch nichts gegen einen Hausbesuch haben. Vielleicht wird aber eine Alternative zum Hausbesuch benötigt, die gerade diese Verlässlichkeit bietet, beispielsweise einen Elternsprechtag, der auch als

ergänzendes Angebot zum Elternabend angeboten werden könnte. Eine weitere Möglichkeit wäre eine **Hospitation in der Schule**. Doch hier scheint in den beiden Fallstudien Uneinigkeit zu herrschen. Frau Berger würde dies gerne tun, aber die Lehrerin bietet es nicht an. Hingegen bietet die Lehrerin von Julia, Frau Müller, sie laut Interview an, sie scheint aber nicht wirklich in ihrem Konzept verankert zu sein, da sie es im Fragebogen nicht ankreuzt und auch die Mutter nichts davon weiß.

Die aktive Teilnahme der Eltern am **Schulfest** ist beiden Lehrerinnen sehr wichtig. Doch beiden Müttern ist dies nicht genug. Frau Berger würde gerne auch bei der Klassenzusammensetzung, dem Einsatz der Lehrer u.v.m. mitarbeiten, was aber von der Lehrerin abgelehnt wird. Frau Maier geht zwar zum Schulfest, sie erachtet es jedoch nicht als wichtig, da es ihrer Meinung nach nicht genug Raum für Austausch bietet, auf welchen es ihr aber ankommt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Erwartungen an den persönlichen Kontakt und das damit verbundene Gespräch zwischen den beiden Müttern und den beiden Lehrerinnen unterschiedlich sind. Es wären m. E. andere Formen zu überlegen, welche den Eltern das Gefühl vermitteln, dass die Lehrkräfte Zeit für sie haben und nicht damit gekoppelt sind, dass Eltern sich beispielsweise beim Schulfest engagieren.

Eine andere Form des Kontakts besteht über die **schriftlichen Informationen**. Hierin sieht Frau Müller ihre Stärke, da sie die Eltern umfassend informiert, was von Frau Maier auch bestätigt wird. Insbesondere über den Stoffverteilungsplan erfahren die Eltern, was in der Schule gerade gemacht wird. Frau Berger bemängelt dies an ihrer Schule und sagt, dass bei ihr wenig Schriftliches von der Schule ankommt, was sie benötige bzw. interessiere, würde sie sich dann jedoch in der Schule besorgen. Die Lehrerin von Alina, Frau Weller versteht die Kritik nicht, da sie der Meinung ist, dass die Schule die Eltern gut informiere. Alina selbst ist sich nicht sicher, ob sie immer alle Post zu Hause abgibt, Julia hingegen scheint diesbezüglich sehr zuverlässig zu sein.

Dies zeigt deutlich, dass eine Form verlässlichen schriftlichen Kontakts benötigt wird, etwa indem regelmäßig ein Rundbrief mit Rückmeldemöglichkeit herausgegeben wird und so die Eltern merken würden, wenn ein Brief nicht ankommt. Eventuell sollten aber auch wichtige Briefe mit der Post verschickt werden. Denn hätte Frau Maier eine Tochter wie Alina, gäbe es hier erneut ein Spannungsfeld, da die Mutter sich nicht ausreichend informiert fühlen würde und genau dieses, betont sie, ist im Moment das einzige, was wirklich gut funktioniert.

Die Ergebnisse der Fallstudien bestätigen im Wesentlichen die Ergebnisse der quantitativ-qualitativen Untersuchung aus Kapitel 10. Insbesondere konnte die Rolle der Elternbeiräte nun im Kontext besser verstanden werden. Es zeigte sich, dass das Amt eines Elternbeirates nicht nur Vorteile für die Eltern bringt, wie zunächst vermutet wurde, vor allem was die Kommunikationsmöglichkeiten betrifft, sondern dass Frau Berger als Mutter aufgrund der Rolle des Elternbeirats nicht mehr nur für sich handelt und auch von den Lehrern nicht gebremst wird, aufgrund der möglichen Allmachtstellung ihrer Rolle als Elternbeirätin. Ein weiterer Aspekt, der erst durch den Vergleich der Fallstudien offensichtlich wurde, ist der Weg der schriftlichen Informationen und der daraus folgenden Konsequenzen. Es wird deutlich, dass das zuverlässige Abgeben der Elternbriefe für die Eltern sehr wichtig ist und sie sich dadurch ausreichend informiert fühlen. Wenn ein Kind dies nicht so wichtig nimmt, entstehen unnötige Spannungsfelder, von denen die Schule nicht einmal etwas weiß.

Behinderung - Verarbeitung - Ablösung

Die Grundvoraussetzungen für beide Familien hinsichtlich dieser Kategorie könnten unterschiedlicher nicht sein. Alinas **Behinderung** war von Anfang an bekannt und ersichtlich. Das Umfeld von Alina ist damit sehr positiv umgegangen. Julia wurde als Kind immer gehänselt, wahrscheinlich aufgrund ihrer Elefantiasis. Laut Aussage der Mutter haben die Leute im Dorf ein Problem mit ihrer Tochter. Darunter leidet die Mutter. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass ihr selbst die **Annahme der Behinderung** ihrer Tochter schwer fällt. Eigentlich ist ihre Tochter für sie nämlich nicht behindert, sondern hat nur eine Lernbehinderung. Demzufolge hat sie auch hohe Erwartungen an ihr Kind. Alinas Familie wiederum hat keine Probleme mit ihrer Behinderung, allerdings große Angst, dass Alina an dem Hirntumor sterben könnte. Beiden gemein ist, dass ihnen die **Ablösung** schwer fällt, obwohl sie es für irgendwann in Erwägung ziehen. Die beiden Lehrerinnen fordern die Auseinandersetzung jedoch jetzt bereits von ihnen ein. Auch die Schülerinnen sind ablösungsbereit. Sie freuen sich auf das, was kommt, wenngleich Alina es schon schwer fällt die Schule zu verlassen. Beide betonen ihre Fähigkeiten in der Selbstständigkeit. Julia traut sich viel zu, beispielsweise alleine Zug zu fahren, sie wird aber dann von der Mutter gebremst. Alina ist Selbstständigkeit auch wichtig, so dass es bei ihr, laut Aussage der Lehrerin, sogar manchmal zu einer Selbstüberschätzung kommt.

Im Vergleich der beiden Fallstudien zeigt sich, dass die Offensichtlichkeit einer Behinderung es den Eltern leichter macht, diese zu akzeptieren und mit dieser zurechtzukommen. Alinas Behinderung war von Anfang an für jedermann bemerkbar, hingegen bei Julia zunächst das Augenmerk nur auf dem Herzfehler lag und ihr ansonsten nichts anzumerken war. Interessant an der Offensichtlichkeit der Behinderung ist dann aber wieder, dass diese Tatsache wohl keine Konsequenz für den Ablösungsprozess zu haben scheint, denn dieser gestaltet sich in beiden Fällen als nicht einfach.

Dieser Aspekt konnte in der qualitativen Untersuchung so nicht herausgearbeitet werden und macht einen Handlungsbedarf deutlich. Es ist ein Konzept vonnöten, welches allen Eltern gleichermaßen gerecht wird, aber gleichzeitig Spannungsfeldern innerhalb der Elternschaft entgegenwirkt, egal ob eine offensichtliche oder nichtoffensichtliche Behinderung vorliegt, wie beispielsweise durch Flexibilität oder Individualisierung der Maßnahmen für die Zusammenarbeit.

Schülerzentrierte Planung und Zukunftsvorstellungen

Insgesamt sind sich die Einzelfallstudien innerhalb dieser beiden Kategorien recht ähnlich. Beide Mütter berichten, dass es noch keine **Planungsgespräche** über die Zukunft ihrer Töchter gab, sie diese aber für nötig hielten. Frau Müller, die Lehrerin von Julia, will diesbezüglich nur mit Eltern enger zusammenarbeiten, deren Kinder auch auf den allgemeinen Arbeitsmarkt kommen, da bei den anderen Schülern die berufliche Zukunft durch die WfbM ja geregelt ist. Interessant ist die Rolle der technischen Lehrer: In beiden Fällen haben sie ihre eigenen Vorstellungen, wie die berufliche Zukunft der Schülerinnen aussehen soll und sehen, ähnlich wie Frau Müller, nicht die Notwendigkeit zur Kooperation mit den Eltern oder zumindest erst dann, wenn klar ist, welcher Beruf in Frage kommt. Das Konzept scheint noch aus einer Zeit zu stammen, als nahezu alle Schüler in die WfbM gegangen sind, und verdeutlicht die Ambivalenz der unterschiedlichen Zugänge der Lehrer bei der Zukunftsplanung ihrer Schüler. Doch

gerade Frau Berger setzt sich dafür ein, dass die Planung nicht nur Sache der Schule ist und auch Frau Maier möchte Gespräche über Julias Zukunft führen. Dieses Suchen nach einer gemeinsamen Lösung ist sicherlich auch deshalb nötig, da beide Schülerinnen ihre eigenen **Vorstellungen** haben und diese nicht unbedingt mit den Vorstellungen der Lehrer und/oder der Eltern übereinstimmen müssen. Eine große Rolle dabei spielt auch die Beziehung der Schüler zu den Lehrern, aber auch zu den Eltern und wem sie sich bei der Zukunftsplanung noch anvertrauen möchten. Julia hat dabei ein gesundes Vertrauen und möchte ausschließlich mit ihren Eltern planen, während Alina für alle Partner offen ist. So versucht Frau Berger den vermeintlichen Traum der Tochter, den wohl vor allem sie hat, zu realisieren und holt sich Unterstützung in der Schule bei der Schulleitung – dies ist ihr eben möglich, weil sie im Elternbeirat aktiv mitarbeitet. Alina selbst kann sich auch gut vorstellen, in die WfbM zu gehen. In Julias Fall sind sich alle einig, dass sie nicht in die WfbM gehen soll. Frau Maier will ausdrücklich nicht, dass ihre Tochter bei ihr im Gasthaus arbeitet, obwohl diese das als ihren einzigen Wunsch äußert. Hinsichtlich des Wohnens sollen laut Aussage der Mütter beide Töchter die nächsten Jahre noch zu Hause wohnen, was Alina für sich aber ablehnt. Aufgrund der Schülerergebnisse aus dem Mandala überrascht es nicht, dass sich schlussendlich beide Töchter durchsetzten und die Vorstellungen der Eltern letzten Endes jeweils nicht umgesetzt wurden. Dies gelang sicherlich nur, da die Lehrer sich auch für ihre Schülerinnen eingesetzt haben, und macht deutlich, dass mehrere Personen beteiligt sein sollten.

Insgesamt lässt sich an den beiden Fallstudien erkennen, dass ein Austausch zwischen Eltern, Lehrern und Schülern für die Planung der Zukunft in der Regel nicht ausreicht. Viel zu unterschiedlich sind teilweise die Ansichten der drei befragten Parteien. Dabei ist die Rolle des Schülers eher sekundär und die Zukunft wird mehr auf der Ebene der Eltern und des Lehrers verhandelt, wenn diese miteinander Gespräche führen. Doch gerade daran mangelt es, wie vor allem im Fall von Julia, aber auch in Ansätzen im Fall von Alina zu sehen ist. Daher wäre es sehr gut, es würde das Medium der **Unterstützernetze** eingesetzt, welche von einer dritten Person geleitet werden, wie etwa ein Schulsozialarbeiter, Sozialpädagoge oder Mesosystemmanager, denkbar wären auch Kollegen, die im Austausch mit anderen Schulen stehen.

Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption

In den beiden Fallstudien wird die unterschiedliche Sicht von Müttern, Lehrerinnen und Schülerinnen auf das, was in der Schule noch gelernt werden sollte (Berufsschulstufenkonzeption) sehr deutlich. Dies wird durch die qualitative Auswertung unterstützt. Die **Akzeptanz der Berufsschulstufenkonzeption** differiert zwischen den beiden Schulen. Alinas Schule befindet sich gerade im Aufbau einer neuen Berufsschulstufenkonzeption, was von Frau Berger sehr begrüßt wird und für sie im richtigen Moment kommt. Frau Weller wird die Konzeption umsetzen, ist aber eher skeptisch, da viele Aufgaben an den Lehrern hängen bleiben. Julias Schule arbeitet eher noch traditionell und hält **Lernfelder** wie Wohnen, Partnerschaft/Sexualität und Kulturtechniken nicht für nötig. Ihr sind die Lernfelder Arbeit inklusive Praktikum und die damit verbundene Mobilität viel wichtiger. Dies trifft nicht ganz die Zustimmung von Julias Mutter, da diese es gerne hätte, wenn die Schule ihrer Tochter etwas im Bereich Partnerschaft/Sexualität beibringen könnte, Mobilität hingegen hält sie nicht für nötig.

Interessant ist, dass sich die Unterschiede von Elternbeirat und Nicht-Elternbeirat, was die Vorstellung der Lernfelder betrifft, im Einzelfall so eindeutig nicht zuordnen lassen, gleichwohl sich die von den Müttern genannten Lernfelder im Einzelnen der Berufsorientierung (Frau Berger) bzw. Lebensorientierung (Frau Maier) zuordnen lassen.

Alina und Julia sind die Mit-/Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und das Wohnen als Lernfelder wichtig, was die Eltern nicht abstreiten, aber eher als ihre eigene Aufgabe ansehen. Dies macht deutlich, dass es notwendig ist, die Berufsschulstufenkonzeption mit allen Beteiligten zu kommunizieren und auf die jeweiligen Bedürfnisse und die damit verknüpften Lernfelder abzustimmen.

Auch was das **Berufspraktikum** betrifft, ist eine Klärung der jeweiligen Vorstellungen nötig. Alinas Schule kümmert sich darum, was Frau Berger jedoch auch gerne alleine machen würde. Julias Schule hingegen erwartet Unterstützung von Seiten der Eltern, insbesondere wenn beabsichtigt wird, dass die Schülerin auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten soll. Dies hat sich so in der qualitativen Auswertung bereits abgezeichnet.

Mit den vorliegenden beiden Fallstudien wurde, in Abgrenzungen zu der kategorisierenden Auswertung und gleichzeitig diese ergänzend, der Versuch unternommen, Detailkenntnisse über Spannungsfelder in der Zusammenarbeit von Familien und Schulen für Geistigbehinderte zu erhalten. Dabei war die jeweilige Rolle von Eltern, Lehrern und Schülern beim Übergang ins nachschulische Leben von entscheidender Bedeutung. Mit diesem Vorgehen sollte der Kritik entgegengewirkt werden, dass auf der Ebene von einzelnen Fällen stehen geblieben wird, bzw. hinsichtlich der kategorisierenden Auswertung lediglich Statistik und „Auswertungszufälle“ Spannungsfelder erzeugen. Die Analyse der Fallstudien und der Vergleich mit den in den Kategorien gefundenen Spannungsfeldern haben gezeigt, dass die Spannungsfelder sehr wohl in Einzelfällen vorkommen, aber eben nicht alle Spannungsfelder innerhalb einer Fallstudie auftreten. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die beschriebenen Spannungsfelder möglicherweise vorkommen können. Aufgrund dessen sollte ein Augenmerk darauf gelegt werden und mit ihnen produktiv und konstruktiv umgegangen werden.

Im letzten Kapitel soll nun ein Resümee gezogen und ein Ausblick gegeben werden. Dabei wird zunächst ein Abgleich der möglichen Spannungsfelder mit den in der Literatur vorkommenden vorgenommen, um im Folgenden einen Ausblick zum Umgang mit möglichen Spannungsfeldern zu geben.

12. Resümee und Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Lebenswelt des Jugendlichen mit geistiger Behinderung innerhalb seiner unterschiedlichen Systeme bzw. Lebensbereiche theoretisch sowie empirisch (quantitativ und qualitativ) beleuchtet als auch sein Übergang in das Erwachsenenleben auf Spannungsfelder hin untersucht.

Es zeigte sich, dass in der aktuellen Forschung²⁶³ insbesondere von Hochschulen der berufliche Übergang des Jugendlichen mit geistiger Behinderung nach wie vor einen hohen Stellenwert hat. Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg verfolgen im Gegensatz dazu in ihren Schulkonzeptionen eher den integralen Ansatz auch nicht zuletzt aufgrund des Eckpunktepapiers BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2004 und des BILDUNGSPLANS SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 2009. Dieser beinhaltet eine Vorbereitung auf alle Aspekte des nachschulischen Lebens. Die Rolle des Jugendlichen selbst sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern finden in diesem Zusammenhang jedoch weniger Berücksichtigung. WEYMEYER 1999, WESTLING/FOX 2000 und zuletzt KÜCHLER 2006 benannten Konzepte für die Zusammenarbeit mit Eltern im Übergangsprozess, bezogen den Jugendlichen aber nicht aktiv ein. Einzig WEYMEYER 1999 schrieb den Schülern eine gewisse aktive Verantwortung für ihre Zukunft zu. Die Untersuchung von Spannungsfeldern erwies sich als ertragreich, nicht nur wie zunächst vermutet ausschließlich auf der Ebene des Mesosystems Elternhaus – Schule, sondern vor allem auch in den jeweiligen Mikrosystemen des Jugendlichen (Lebensbereich Elternhaus bzw. Lebensbereich Schule). Darüber hinaus zeigten sich insbesondere bei den Eltern innerpersönliche Konflikte, was wiederum weitreichende Folgen für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung mit sich brachte.

Zu klären galt es nun innerhalb der Arbeit, wie mit diesen Spannungsfeldern umzugehen sei, welche Methoden, Umgangsformen und Strategien nötig sind, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern unter Einbezug und im ausdrücklichen Sinne des Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu erreichen. Denn Spannungsfelder können auch positiv und produktiv sein, da eine Tatsache nicht einfach akzeptiert und „abgenickt“ wird, sondern der eher schwierige Weg der Konsensbildung dazu trägt, dass die optimale Lösung gefunden werden kann.

In der hier vorliegenden Arbeit wurde eine mögliche Methode von DOOSE 1999 weiterentwickelt, um sich konstruktiv mit der Zukunft des Jugendlichen mit geistiger Behinderung auseinanderzusetzen: das Mandala. Im Mittelpunkt standen dabei die Schüler mit geistiger Behinderung, welche sich Gedanken machen sollten, wie sie sich ihre persönliche Zukunft, also beruflich und privat, nach der Schule vorstellen. Gleichzeitig sollten sie bewerten, wie realistisch sie die Wahrscheinlichkeit einschätzen, dass sich die momentanen Vorstellungen ihrer Zukunft umsetzen lassen. Dies gelang allen Schülern und sie hatten darüber hinaus große Freude sich damit auseinanderzusetzen. Es schien, als wäre ihnen der Ernst der Lage bewusst. Ebenso wollten sie wohl die Chance nutzen, sich zu äußern, wie sie über ihre Zukunft denken.

263 Siehe hierzu die Aufstellungen der Universität Würzburg zu weiteren Organisationen und Projekten, die sich mit der beruflichen Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung befassen/befassen: http://www.uebfbsb.sonderpaedagogik-g.uni-wuerzburg.de/weitere_projekte/ (23.05.2010).

Dass Eltern und Lehrer oft ganz andere Vorstellungen haben, zeigte sich in den beiden Fallstudien. Interessant dabei ist aber, dass sich die beiden jungen Frauen auf lange Sicht durchgesetzt haben und heute so wohnen und arbeiten, wie sie es sich schon vor Jahren vorgestellt hatten, obwohl die Mütter und teilweise die Lehrer ganz andere Vorstellungen hatten. Von daher wäre es sicherlich interessant, noch weitere der 40 beteiligten Schüler zu befragen, um zu sehen, inwieweit die früher gemachten Überlegungen heute Wirklichkeit geworden sind. Darüber hinaus wäre es sinnvoll zu erfahren, ob die Schüler den damals benötigten Lernbedarf noch bekommen haben und aufgrund dessen ihre Träume Wirklichkeit wurden oder ob es einfach aufgrund ihres starken Wunsches geschah. Eine Grenze dieser Arbeit bestand darin, dass die Methode des Mandalas nicht für alle Schüler tragfähig war, da die Schüler sich verbal äußern oder zumindest Piktogramme bzw. Bilder deuten können mussten. So war es nicht möglich mit Schülern mit diesen kommunikativen Einschränkungen ihre Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Daher wäre es sicherlich lohnenswert ein Verfahren auch für diese Schülergruppe zu entwickeln. Ob dieses dann auch nur in Papierform stattfinden kann oder ob es eher nötig wäre, dem Schüler eine Vielzahl von Erfahrungen in Form von dokumentierten Besichtigungen, Besuchen oder Praktika zu bieten, müsste noch geklärt werden. Fotos und Erinnerungsstücke des Erlebten lassen es wahrscheinlich zu, dass der Schüler Äußerungen des Gefallens oder Missfallens treffen kann.

Parallel zur Schüleruntersuchung mit der Methode des Mandalas fanden Interviews mit Lehrern und Eltern statt. Dass der Übergang in ein nachschulisches Leben für die Eltern von hoher Bedeutung ist und viele Probleme und Fragen mit sich bringt, zeigt die Gesprächsdauer der einzelnen Interviews, die einen Umfang von bis zu vier Stunden hatten. Die Interviews der Lehrer gingen kürzer. Meist konnten sie nur eine Schulstunde entbehren. Die angesprochenen Themen ließen sich in fünf Kategorien zusammenfassen und kamen sowohl induktiv wie auch deduktiv zustande: „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“; „Behinderung/Verarbeitung/Ablösung“; „Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen“; „Schülerzentrierten Planung“; „Lernfelder/Unterricht/Berufsschulstufenkonzeption“. In den Gesprächen wurde deutlich, dass die befragten Eltern und Lehrer auf die einzelnen Themen eine unterschiedliche Sicht hatten und ihnen jeweils andere Themen wichtig schienen. Dies mag auch der Grund für die verschiedenen Arten von Spannungsfeldern sein. Es wird insgesamt deutlich, dass Transparenz und individuelle, verlässliche Gespräche nötig sind, um die Übergangsphase im Sinne des Schülers und mit dem Schüler gemeinsam positiv zu bewältigen.

Seit Beginn der Untersuchung hat sich einiges weiter entwickelt und manche Erkenntnis aus dieser Untersuchung wurde bereits umgesetzt.²⁶⁴ Der neue Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte 2009 sieht die „persönliche Zukunftsplanung“ als ein Instrument zur Vorbereitung auf ein nachschulisches Leben vor allem hinsichtlich Wohnen und Arbeiten an. Diese Einschränkung ist bedauerlich, da der integrale Ansatz wichtig ist und dadurch erst deutlich wird, was für

²⁶⁴ Dies hängt auch damit zusammen, dass die Autorin Mitglied der Arbeitsgruppe „Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte“ war und ihre Erkenntnisse aus dieser Untersuchung immer wieder einfließen ließ, wenngleich dann nicht alles umgesetzt wurde.

Möglichkeiten sich dem jungen Erwachsenen mit geistiger Behinderung eröffnen. Eine Umsetzung der „persönlichen Zukunftsplanung“ im Rahmen eines Unterstützernetzes ist nicht vorgesehen. Jedoch sind laut Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte nun strukturierte Entwicklungsgespräche zusammen mit Eltern verpflichtend, was dem individuellen und verlässlichen Gesprächsbedarf insbesondere der Eltern sehr entgegenkommt. Die vom Expertenrat empfohlenen Bildungswegekonferenzen (vgl. Kap. 4.1), welche auch noch vor Eintritt in die Berufsschulstufe stattfinden können, sichern insgesamt die individuelle Bildungsplanung für den Jugendlichen mit geistiger Behinderung auch im inklusiven Sinne und über das Ende der Schulzeit hinweg ab. Die im Schulgesetz geforderten Formen zur Mitwirkung werden nun im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte mit den Eltern gemeinsam entwickelt und vor allem hinsichtlich Schulkonzeption und Lernangebot erweitert. Inwieweit dies dann die Praxis tatsächlich umsetzt, bleibt offen.

In dieser Arbeit wird nicht explizit auf Eltern mit Migrationshintergrund, Eltern mit geistiger Behinderung und Eltern aus sozialschwachen Verhältnissen eingegangen. Es müsste jedoch eine spezielle Konzeption geben, die auf die besonderen Bedürfnisse dieser Elterngruppen eingeht und auch dahin gehend weiter entwickelt und evaluiert wird. Ebenso ist zu überlegen, ob nicht eine Zusammenarbeit mit Familien das Ziel sein könnte, in welche dann bewusst Geschwister und die Verwandtschaft des Jugendlichen mit geistiger Behinderung mit einbezogen werden. Dieser Ansatz wäre der Etablierung des Unterstützernetzes sicherlich dienlich.

Im Anschluss an diese Zusammenfassung analysiert nun Kapitel 12.1, inwieweit die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Spannungsfelder in der verwendeten Forschungsliteratur behandelt werden bzw. nicht angesprochen werden. Kapitel 12.2 zieht aus den Ergebnissen Konsequenzen, die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule betreffend. Kapitel 12.3 leitet daraus Folgerungen für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung ab. Das abschließende Kapitel 12.4 geht der Frage nach, ob es eine Konzeption zum konstruktiven Umgang mit Spannungsfeldern bei der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule braucht. Auf eine detaillierte Wiederholung aller Ergebnisse wird jedoch verzichtet

12.1 *Analyse der verwendeten Forschungsliteratur im Hinblick auf Spannungsfelder*

„Da ist das Spannungsfeld zwischen Fachkompetenz und Betroffenheitskompetenz, zwischen Sachebene und Beziehungsebene und im Zusammenhang damit zwischen Distanz und Nähe“ (SCHLACK, 1991, S. 220).

12.1.1 In der Forschungsliteratur behandelte Spannungsfelder

Nach einer Dokumentenanalyse der verwendeter Forschungsliteratur kann zusammenfassend festgestellt werden, dass Spannungsfelder, legt man den systemisch-ökologischen Ansatz von BRONFENBRENNER 1989, EHINGER 2002,

Speck 2003 (vgl. Kap. 2) zugrunde, in allen Systemen zu finden sind. Der Schwerpunkt liegt dabei im Mikrosystem auf den Spannungsfeldern, welche die Bedingungen und die Planung des nachschulischen Lebens betreffen (vgl. Kap. 3.2; 6.1.2; 7.1.4) (Kategorien Behinderung – Verarbeitung – Ablösung und Schülerzentrierte Planung). Ein weiterer Komplex an Spannungsfeldern konnte im Mesosystem fast ausschließlich in der Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“ gefunden werden (vgl. Kap. 6 und 7). Innerhalb des Makrosystems zeigten sich lediglich Spannungsfelder hinsichtlich struktureller Veränderungen, was die Schulgesetzänderung (vgl. 1.2) oder die gesellschaftliche Erwartung an die Schule im Allgemeinen betraf (vgl. 7.1.1), was im weitesten Sinne der Kategorie „Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte“ zugeordnet werden kann.

Darüber hinaus werden in der Literatur für die Eltern innerpersönliche Konflikte beschrieben, die sich dann als Spannungsfelder in der Beziehung zu sich selbst oder in der Auseinandersetzung mit der Behinderung äußern.

Verteilung der Spannungsfelder

| | Innerpersönlicher Konflikt | Mikro-system | Meso-system | Exo-system | Makro-system |
|--|----------------------------|--------------|-------------|------------|--------------|
| Grundlagen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte | | | X/O | | X |
| Behinderung/Verarbeitung/Ablösung | X | X/O | X/O | | |
| Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen | O | O | O | O | |
| Schülerzentrierte Planung | | X | O | O | |
| Lernfelder/Unterricht/Berufsschulstufenkonzeption | | O | O | O | |

Abbildung 55: Verteilung der Spannungsfelder

X = in der Literatur gefundene Spannungsfelder

O = in der vorliegenden Untersuchung gefundene Spannungsfelder

X/O = in der Literatur gefundene Spannungsfelder und durch die vorliegenden Untersuchung ergänzte Spannungsfelder

Die Abbildung zeigt, gekennzeichnet durch „X“, die Verteilung der Spannungsfelder im Hinblick auf die verschiedenen Kategorien. Dies ergibt ein interessantes Bild, denn es wird deutlich, dass die Kategorien „Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen“ und „Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption“ in der Literatur bis auf die Selbstbestimmungsdiskussion (vgl. 3.2) nicht als Spannungsfelder wahrgenommen werden. Ebenso gibt es keine Spannungsfelder im Exosystem, was als gute Grundlage für etwaige Unterstützernetze gewertet werden kann.

Eine weitere Analyse hinsichtlich Eltern, Lehrern und Schülern macht deutlich, dass keine nennenswerten Spannungsfelder im Bezug auf den Schüler in der Literatur diskutiert werden. Einzig die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe „zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen“ (Joswig 2004, S. 9) wird als Spannungsfeld angesehen. Dies ist wiederum für die gesamte Untersuchung eine zentrale Feststellung, da sich hieraus auch ableiten lässt, warum gerade in den Ergebnissen der Untersuchung durchaus Spannungsfelder gefunden wurden, die in den oben genannten fehlenden Kategorien (vgl. Abb. 55) nicht anzutreffen sind. Es handelt sich hierbei um die Kategorien „Zukunftsvorstellungen des Jugendlichen“ und „Lernfelder – Unterricht – Berufsschulstufenkonzeption“. Im Mikrosystem zeigt sich dies in der Wahrnehmung der geäußerten Zukunftswünsche der Jugendlichen und im Mesosystem macht sich dies in der Umsetzung der Berufsschulstufenkonzeption innerhalb der aus der Sicht der Eltern, Lehrer und Schüler benötigten Lernfelder bemerkbar.

Zusammenfassend zeigt sich, dass es analog zum systemisch-ökologischen Ansatz nahezu überall Spannungsfelder gibt, die Forschung sich bislang aber noch nicht mit allen beschäftigt hat.

12.1.2 Forschungslücken

Wie Abbildung 55 aufzeigt, ergibt die Analyse der verwendeten Forschungsliteratur für zwei Kategorien keine Spannungsfelder. Das ist zunächst positiv, allerdings beschreiben die Ergebnisse dieser Arbeit an dieser Stelle sehr wohl Spannungsfelder und für einige Subsysteme können weitere bzw. ergänzende Spannungsfelder gefunden werden, welche im Folgenden in aller Kürze beschrieben werden. Eine nähere Auseinandersetzung findet sich in den jeweiligen Kapiteln.

Berufsschulstufenkonzeption

Es wird deutlich, dass die unterschiedliche Gewichtung der Lernfelder innerhalb der Berufsschulstufenkonzeption daher rührt, dass sich jeder der Beteiligten in einer anderen Lebensphase befindet. Der Schüler ist durch die Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben mit Veränderungen seines Körpers und seiner Identität beschäftigt und benötigt daher Lernfelder wie Mit-/Selbstbestimmung und Partnerschaft/Sexualität. Die Eltern hingegen sehen sich noch in der Suchphase. Es ist ihnen zwar klar, dass ihr Kind nun eine Kompetenzerweiterung in den Lernfeldern Arbeit/Beruf, Wohnen und Kulturtechniken benötigt, aber die Lernfelder Mit-/Selbstbestimmung und Freizeit halten sie nicht für nötig, diese werden aus ihrer Sicht nicht benötigt, und zwar, weil sie glauben, diese durchaus selbst für ihr Kind übernehmen zu können. Nach vollzogenem Ablösungsprozess werden die Eltern auch für diese Lernfelder eine Notwendigkeit sehen. Allerdings gibt es zwei verschiedene Gruppen von Eltern: die der Elternbeiräte und die der Nicht-Elternbeiräte. Eltern, die als Elternbeiräte fungieren, bevorzugen Lernfelder, welche zu einer Berufsorientierung führen. Die Nicht-Elternbeiräte hingegen favorisieren Lernfelder, die der Lebensorientierung dienen. Diese unterschiedliche Sicht von Elternbeiräten und Nicht-Elternbeiräten zeigt sich noch an weiteren Stellen der Ergebnisse und sollte nicht folgenlos bleiben für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern.

Die Lehrer stehen in diesem Spannungsfeld zunächst außen vor, da sie die genannten

Lernfelder weitgehend im Rahmen der Berufsschulstufenkonzeption unterrichten. Zumindest sollten sie dies laut des neuen Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte 2009 innerhalb der Bildungsbereiche „selbstständige Lebensführung“, „Mensch in der Gesellschaft“, „Natur, Umwelt, Technik“ sowie „Sprache/Deutsch“ und „Mathematik“ tun. Dies wird jedoch laut der hier vorliegenden Ergebnisse noch nicht in allen Berufsschulstufenkonzeptionen so umgesetzt. Zur Optimierung der Durchführung der Lernfelder herrscht hier an dieser Stelle eindeutig noch Handlungsbedarf.

Zukunftsvorstellungen und schülerorientierte Planung

Das Innovative an den Ergebnissen dieser Untersuchung ist, dass die Schüler in die Untersuchung konsequent einbezogen wurden und von ihrer Perspektive ausgehend gedacht wurde. So wurden Spannungsfelder gefunden, welche die Schüler betreffen. Besonders deutlich zeigte sich dies bei der Planung ihrer Zukunft.

Hinsichtlich der Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen mit geistiger Behinderung wurden in der Literatur teilweise andere Aussagen getroffen, als sie sich dann in den vorliegenden Ergebnissen zeigten. Dahinter verbergen sich m. E. jedoch keine Spannungsfelder, sondern Unterschiede in den befragten Populationen. Indes ist die Erkenntnis erschreckend, dass Eltern und Lehrer innerhalb der Untersuchung nur in sehr geringem Ausmaß schildern können, was sich der Jugendliche konkret für die Zukunft vorstellt.

DOOSE 1999; BOBAN 2003 sowie EMRICH u.a. 2006 verweisen als Konsequenz auf eine aktive Beteiligung des Schülers an der Planung seiner Zukunft im Rahmen eines Unterstützernetzes beispielsweise durch das Schreiben der Einladungen dazu, was sich so auch in den Ergebnissen gezeigt hat. Allerdings schildern die Autoren nicht, wie die Zukunftsplanung bzw. der Unterstützernetz sich konkret auf den Schüler auswirken und welche Beziehung er konkret zu einzelnen Personen hat. Innerhalb der Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass die Schüler mehrheitlich ihre Zukunft mit ihren Eltern zusammen planen möchten und die Beziehung zum Lehrer für die Planung der Zukunft sehr entscheidend ist, d.h., das Planen der Zukunft mit dem Lehrer hängt stark davon ab, wie sich die Schüler mit ihren Lehrern verstehen. Die weiteren Personen, welche an der Planung der Zukunft des Jugendlichen beteiligt sind, beispielsweise im Rahmen des Unterstützernetzes, sollten ein Interesse an der Person und seiner Lebenswirklichkeit „Schule“ haben, damit der Jugendliche ihnen vertrauen kann. Ob die Beziehungsebene allein durch das Schreiben der Einladung eingelöst wird, scheint m. E. überdenkenswert. Eine notwendige Voraussetzung für viele Zukunftspläne ist die Mobilität des Jugendlichen, was auch in der Literatur nicht bestritten wird. Allerdings wurde das innerpersönliche Spannungsfeld der Eltern zwischen Vertrauen und Loslassen, was sich direkt auf ihr Kind überträgt, so nicht beschrieben. Lediglich PREKOP (1983, S. 20) stellte in diesem Zusammenhang das Verhindern von Entwicklungsschritten fest.

Innerhalb der **Kategorie Behinderung – Verarbeitung – Ablösung** fällt auf, dass Elternpaare im Interview halb so viele Aussagen machen, die Behinderung ihres Kindes betreffend, im Vergleich zu allein interviewten Müttern. Hiermit zeigt sich, dass es auch Spannungen zwischen Vater und Mutter gibt, „ausgelöst durch die Unverträglichkeit in den Einstellungen der Partner“ (Prekop 1983, S. 20). Es stellt sich

die Frage: Warum beschäftigt die Behinderung des Kindes die Mutter mehr? Verarbeitet sie noch? Fühlt sie sich schuldig? Liegt es in der Natur der Mutter, sich dem Kind gegenüber anders zu verhalten als der Vater? Liegt dies am Beschützerinstinkt? Konsequenzen daraus werden im kommenden Unterkapitel behandelt.

Im Schulgesetz § 55 SchG „Eltern und Schule“ ist ausdrücklich festgehalten: *„Die Eltern haben das Recht und die Pflicht an der schulischen Erziehung mitzuwirken.“* Hieraus leiten Lehrer gerne die Forderung zur Mitwirkung der Eltern in der Schule ab. Die Bereitschaft zur Mitwirkung ist bei den Eltern innerhalb der Untersuchung jedoch eher gering ausgeprägt. Bestätigt wird dies auch durch die Untersuchung von BREITENBACH und EBERT (1998, S. 46). Allerdings ist hier lediglich die Mitwirkung im schulischen Alltag gemeint. Sobald es um die Mitwirkung an der Entwicklung ihres Kindes und dessen Lebensweg geht, sind die Eltern sehr motiviert. Allerdings wohnt den Eltern dabei ein traditionelles Bild der Lehrer inne, nachdem diese eben weniger offen für das sind, was Eltern denken. In diesen Zusammenhang lässt sich andererseits das Ergebnis der Untersuchung von SPECHT (2001, S. 70) zu „Jugendliche mit Behinderung zwischen Schule und Beruf“ stellen, worin er durch Aussagen der Lehrer zu dem Schluss kommt, dass Eltern sich eher wenig um die Zukunft ihrer Kinder kümmern. Hier scheinen Schuldzuweisungen auf beiden Seiten vorhanden zu sein. Dieser Konflikt kann sich, so HENNIG/EHINGER 1999, verschärfen und möglicherweise auf den Jugendlichen projiziert werden. Daher ist zum Schutz des Jugendlichen und seiner eigenen Zukunft eine Form zu suchen, in welcher diese Schuldzuweisungen keinen Platz haben, was durch Beteiligung weiterer Personen erreicht wird: der Unterstützerkreis. In diesem Rahmen kann dann lebensweltorientierte Planung respektive Zukunftsplanung stattfinden.

12.2 *Konsequenzen für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte*

Zielführend ist in diesem Kapitel die Frage: Wie kann mit den Spannungsfeldern, welche in der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule entstehen, konstruktiv umgegangen werden? Welche Konsequenzen, die vor allem auch dem Schüler mittel- und unmittelbar dienen, ergeben sich daraus dann im Folgeschritt?

Die Konsequenzen beschneiden möglicherweise die Wurzeln der geregelten Zusammenarbeit, denn es stellt sich die Frage, ob **§ 55 des Schulgesetzes** bezüglich Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule novelliert werden müsste. Die Eltern möchten nicht nur in der Klassenpflegschaft, in den Elternvertretungen und in der Schulkonferenz das Recht und die Aufgabe, die Erziehungsarbeit der Schule zu fördern und mitzugestalten, wahrnehmen, sondern streben vielmehr weitere, individuellere Formen der Zusammenarbeit an. Hier ist entschieden darauf hinzuweisen, dass im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte 2009 Entwicklungsgespräche mit den Eltern über ihr Kind (S. 15) und die Erstellung einer individuellen Planung im Sinne einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (S. 22) festgelegt wurden. Diese Aussage besitzt gleiche Rechtsverbindlichkeit für das sonderpädagogische Handeln wie das Schulgesetz. Mit Recht erwarten also Eltern im

Hinblick auf die Entwicklung und Bildung ihres Kindes, „dass sich die Verantwortungsgemeinschaft von Eltern und Staat in einer umfassenden und eingehenden fachlichen Beratung und in der gemeinsamen Entwicklung von Alternativen im Hinblick auf die schulische Bildung ihres Kindes dokumentiert“ wird (Empfehlungen des Expertenrates 2010, S. 7).

Ergänzend zu den Entwicklungsgesprächen sind also in regelmäßigen Abständen geplante, individuelle Elterngespräche, nach Möglichkeit mit Schülerbeteiligung anzusetzen. Dabei kann all das zur Sprache kommen, was für Eltern, Schüler oder Lehrer im Moment relevant ist, beispielsweise Fragen zur individuellen Planung, andere aktuelle Fragen, sowie Fragen zur Zukunftsplanung, insbesondere der noch verbleibenden individuellen Bildungsplanung. Nicht nur bei der Einschulung, sondern gerade auch hier hat die Bildungswegekonferenz, wie sie der EXPERTENRAT 2010 vorschlägt, ihren Platz und ihren Sinn: „Zukünftig kann die Pflicht zum Besuch der Sonderschule in der generellen Pflicht zum Besuch einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule aufgehen“ (Empfehlungen des Expertenrates 2010, S. 6). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Verfahren der schülerorientierten Planung ist in Kapitel 6.1.2 nachzulesen. Es sei jedoch an dieser Stelle besonders auf den ITP verwiesen, den „individual transition plan“. Er garantiert in den USA parallel zum IEP, hier verstanden als Entwicklungsgespräche zur Erstellung eines Förderplans, mindestens zweimal innerhalb der Berufsschulstufe verbindlich den Austausch über die Zukunft des Kindes. Dies könnte auch hier in Deutschland ergänzend zu den Entwicklungsgesprächen eingeführt werden, ggfs. ergänzend oder als Bestandteil der persönlichen Zukunftsplanung.

Bei Problemgesprächen könnte im Idealfall ein Mesosystemmanager bzw. ein Schulsozialarbeiter hinzugezogen werden, der dem Schüler bereits vertraut ist. Ihm könnte es gelingen die unterschiedlichen Sichtweisen und Haltungen zu moderieren und allen Beteiligten die positiven Aspekte differierender Meinungen zu verdeutlichen und zu einem von allen vertretenen Konsens zu führen. Auf diese Weise kann das gelegentlich als Spannungsfeld empfundene Gespräch als fruchtbar und nicht als störend erlebt werden, indem es vom einseitigen Institutionsblick weg zu einem Aushandeln in einer Aspektvielfalt geführt wird. Eingelöst werden kann dies auch im Rahmen eines Unterstützernetzes, wie er in Kapitel 6.1.3 beschrieben ist.

Der Elternbeirat stellt ein Organ dar, welches zwischen Elternhaus und Schule zu vermitteln hat, um mögliche Spannungen zu eliminieren. Doch bieten die Ergebnisse dieser Untersuchung **Kritik am § 57 des Schulgesetzes**. Denn die Frage ist: Sollte das **Gremium der Elternbeiräte** nicht **verändert werden**, wenn diese die eigentliche Elternschaft nicht repräsentieren? Aufgrund der bereits angesprochenen Unterschiede der Eltern, die Elternbeiräte sind, und denen, die es nicht sind, könnte man eigentlich dafür plädieren, diese Institution abzuschaffen. Dies wäre jedoch keine hilfreiche Lösung im Hinblick auf die Miteinbeziehung der Anliegen von Eltern und auch Schülern, weswegen eine Erweiterung dieses Gremiums eine sinnvolle Lösung wäre, um die Gesamtheit der Elternschaft idealer zu repräsentieren. So zeigt sich hinsichtlich der schriftlichen Formen des Austausches, der Mitwirkungsbereitschaft und der Notwendigkeit der Lernfelder ein konträres Bild. Dies ist prekär, da die Lehrer ihre Elternbeiratsvorsitzenden schätzen und sie diese auch als die einzig Aktiven im

Rahmen der Zusammenarbeit mit der Schule sehen. So scheint es schwierig zu sein, diese nicht gegenüber den anderen Eltern zu bevorzugen bzw. nur deren Meinung zu berücksichtigen. Da auch die Elternbeiratsvorsitzenden häufig ein negatives Bild der restlichen Elternschaft zeichnen, ist es schnell möglich, dass es zu einer Kluft zwischen Lehrern und Elternbeiräten auf der einen Seite und Nicht-Elternbeiräten auf der anderen Seite kommen könnte. Hinsichtlich der gewünschten Lerninhalte hat dies die Konsequenz, dass von den Lehrern Themen vertieft werden, welche die übrige Elternschaft eventuell gar nicht als sinnvoll erachtet.

Eltern befinden sich in der Berufsschulstufe thematisch in einem anderen Stadium als die Lehrer. Sie setzen sich eher noch mit der Behinderung ihres Kindes auseinander, während die Lehrer von den Eltern die Loslösung von ihrem Kind fordern. Es sollen Formen geschaffen werden, mit deren Hilfe Eltern von ihrer Thematik Verarbeitung und Auseinandersetzung mit der Behinderung ihres Kindes zu einer Thematisierung der Loslösung kommen. Hierbei würde ich **Mentoren** vorschlagen **in Form von ehemaligen Eltern und Schülern der Schule für Geistigbehinderte als Experten**, die in die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte einbezogen würden, um aufzuzeigen, welche Perspektiven für den zukünftigen Schulabgänger möglich sind und wo sie aktiv werden können. Denkbar wäre auch die Installation einer **nachschulischen Beratungsstelle** an der Schule in Anlehnung an das Modell der sonderpädagogischen Frühberatungsstelle. Ebenso kann ein **Elternkreis** an der Schule **von der Frühförderung bis nach der Schulentlassung** eingerichtet werden. Dieser würde den Eltern den Kontakt erleichtern und einen Austausch ermöglichen.

Da die Äußerungen über die Behinderung des Kindes bei Ehepaaren und Müttern unterschiedlich sind, könnte die Schule vor allem auch im Hinblick der angestrebten Ablösung vom Kind, **Müttergesprächskreise** oder gar gleichgeschlechtliche Gesprächskreise – also auch für Väter – anbieten. Es kann darüber nachgedacht werden, ob aufgrund dieser Tatsache Eltern beim Unterstützernetzwerk einzeln darauf vorbereitet werden müssten und sei es nur mit getrennten Fragebögen, welche sie zeitgleich erhalten. Treibt man dadurch einen Keil zwischen die Eltern? Wie kann das harmonisch und doch im Sinne für das Kind gelöst werden? Eine Möglichkeit wären die Seminare von WILKEN 1999, welche Raum bieten für die ganze Familie aber auch Gesprächsgruppen beinhalten, welche die oben genannten Fragen behandeln könnten.

Aufgrund der Einsichten und Ergebnisse dieser Arbeit ist es vonnöten den Grad der Einbeziehung der Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu erhöhen. Dies hat zur Folge, dass sie angehört und ihre **Zukunftsvorstellungen** ernst genommen werden müssen, denn es geht um ihre Zukunft. Die Erfahrungen mit den Fallstudien haben gezeigt, dass die Jugendlichen durchaus konkrete eigene Wünsche haben und genügend Willenstärke dazu, sie durchzusetzen. Deswegen scheint es ratsam, mit ihnen ab Eintritt in die Pubertät jährlich eine „persönliche Zukunftsplanung“ durchzuführen, um die Zukunft der Jugendlichen nicht über ihren Kopf hinweg zu verhandeln, sondern mit ihnen, wenn möglich im Rahmen eines Unterstützernetzwerkes. An der Zusammenstellung dieses Unterstützernetzwerkes sollte der Schüler mitwirken, damit in seinem Sinne und mit seinen Vertrauenspersonen über seine Zukunft diskutiert werden kann.

Im Idealfall wird die Planung und Leitung des Unterstützertreffens von einem Mesosystemmanager bzw. Schulsozialarbeiter übernommen werden, da nur wenige Schüler die Zukunft mit ihrem Lehrer planen wollen. Der Mesosystemmanager könnte darüber hinaus auch für die Praktikumsakquise sowie für die Nachbetreuung der Schüler zuständig sein (vgl. http://www.kaywaldschule.de/UNSERE_DOWNLOADS.35.0.html (Werkstufenkonzeption) (24.01.2010)).

Außerdem ist eine transparente **Berufsschulstufenkonzeption** für die Eltern äußerst wichtig, d.h., Lehrer und Eltern verständigen sich gemeinsam darüber, was mit den einzelnen Bildungsbereichen, insbesondere mit dem Bildungsbereich „Selbstständige Lebensführung“, im Bildungsplan gemeint ist. Eine Form der Elternbildung ist in diesem Zusammenhang sicherlich hilfreich. Dabei wäre es für die Schüler gewinnbringend, wenn ihre gewünschten Lernfelder miteinbezogen würden.

Innerhalb der Konsequenzen zeigte sich immer wieder, wie wichtig der aktive Einbezug des Schülers ist und wie notwendig auch die Einrichtung eines Unterstützertreffens. Darüber hinaus gibt es aber auch noch wichtige Elemente für den Schüler, die ihm helfen mit möglichen Spannungsfeldern besser umgehen zu können.

Da die Peergroup in dieser Phase für den Jugendlichen sehr wichtig ist, wäre es sinnvoll, **Kontakte untereinander zu fördern und zu intensivieren**. Dabei sind die Eltern genauso gefragt wie die Lehrer. Dazu ist unter anderem auch die **Mobilität** im öffentlichen Personennahverkehr gefordert. Diese Kompetenz ist darüber hinaus nützlich, wenn der Jugendliche ein bestimmtes Praktikum im Lernfeld „Wohnen“ oder „Arbeiten“ durchführen möchte. Nicht zuletzt werden dadurch auch **Ablöseprozesse** in Gang gebracht.

12.3 *Folgerungen für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung*

Die vorangegangenen Kapitel haben die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 9.1) nochmals zusammenfassend beantwortet. An dieser Stelle sollen nun Folgerungen und mögliche Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung abgeleitet werden. Die Rolle der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist in den Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen bzw. der Seminare für Didaktik und Lehrerbildung verbindlich vorgeschrieben. Daraus ließe sich ableiten, dass Junglehrer eine Kompetenz im Umgang mit Eltern mitbringen. Eine Umfrage unter den Absolventen der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen im Herbst 2001 ergibt, dass 51% den Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit Eltern, Kolleginnen und Ausbildern als wenig und 37% als zureichend einschätzten.²⁶⁵ Das ist sehr bedauerlich, denn diese Tatsache bereitet auch noch den Junglehrern im ersten Dienstjahr Probleme, wie eine Befragung von Lehramtsabsolventen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen im Winter 1999 zeigt. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule nimmt auf der Liste der Schwierigkeiten Platz Nummer fünf ein.²⁶⁶ „Die Absolventen berichten dazu vor allem über eigene Unsicherheiten im Umgang mit

265 Unveröffentlichtes Dokument der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Außenstelle Reutlingen

266 vgl. Statistik zu Antworten auf die offene Frage: Mit welchen Anfangsschwierigkeiten hatten Sie nach Einstellung in den Schuldienst zu kämpfen? (Henecka / Lipowsky 2002, S. 259)

Eltern sowie über ‚unbelehrbare‘, ‚unverschämte‘ Eltern“ (Henecka/Lipowsky 2002, S. 260).

Es scheint, als ob die wohl eher theoretisch angelegte Ausbildung in dieser Hinsicht nicht wirklich Früchte getragen hat. Auch kann ein Einladen von Eltern in die Seminare nicht das tatsächliche Arbeiten mit ihnen ersetzen. Oft werden hier Eltern eingeladen, welche engagiert sind und in der Regel die Rolle des Elternbeirats begleiten bzw. begleiten. Dass diese Gruppe von Eltern nicht die Elternschaft an sich repräsentiert, konnte innerhalb dieser Arbeit mehrfach nachgewiesen werden. Daher sind andere Formen und Methoden gefragt, die den Studierenden und Lehramtsanwärtern schon in ihrer Ausbildung Berührungsängste nehmen.

PREKOP äußert bereits 1983 einen sehr innovativen Vorschlag, der aber bis heute keinen Einzug in die Ausbildung von Sonderschullehrern gehalten hat. Anstatt bzw. ergänzend zu einem Praktikum in einer Einrichtung für Menschen mit Behinderungen, sollen die Studierenden „einige Zeit mit und in der Familie leben, einige Situationen in der Öffentlichkeit durchstehen, als wäre man Mutter oder Vater“ (S. 22). Sie begründet ihre Idee wie folgt: „Ohne theoretische Aufklärung bekommt man da zu spüren, wie notwendig es ist, Eltern die Schwellenangst zu nehmen, wie dankbar sie für freundlichen Umgang und ehrliche Auskünfte sind, wie sie in ihrer Eigenart angesprochen und nicht in irgendeine Schablone nach Vorstellung des Fachmanns hineingedrückt werden möchten“ (Prekop 1983, S. 22/23).

Aufgrund der hier vorliegenden Ergebnisse sind jedoch weitere Konsequenzen hinsichtlich der theoretischen und der praktischen Ausbildung denkbar. Eine Vernetzung der beiden Bereiche kann durchaus sinnvoll sein. Fakt ist, dass das Thema „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ bereits in der Ausbildung mehrmals thematisiert werden sollte, bevor die Junglehrer damit allein in der Praxis konfrontiert sind. Im Folgenden werden einige Ideen vorgestellt:

Zunächst wäre es nötig, dass die Studierenden **erweiterte Formen der Zusammenarbeit mit Eltern** in Ihrem Studium verbindlich **gelehrt bekommen**, um daraus auch selbst weitere kreative Ideen entwickeln zu können. Diese könnten beispielsweise im Rahmen der Scheinvergabe auch praktisch an einer Schule durchgeführt werden und anschließend reflektiert werden.

Die am häufigsten gewünschte Form der Zusammenarbeit war bei den Eltern das Einzelgespräch. Um dieses kompetent gestalten zu können, benötigen Studierende und Lehramtsanwärter eine verbindliche, wenn nicht sogar eine verpflichtende Ausbildung in Form von **Seminaren**, welche einen Schwerpunkt auf **Methoden der Gesprächsführung und der Kommunikation** legen. Während des Referendariats oder auch im aktiven Dienst, insbesondere in den ersten Dienstjahren, kann der Besuch einer **Fallbesprechungsgruppe** ergänzend durchaus sinnvoll sein.²⁶⁷

Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass ein konstruktiver Umgang mit den Spannungsfeldern zu einer Verbesserung der Qualität der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule führen könnte. Doch um diese konkret angehen zu können,

267 „Ziel der Arbeit in den Fallbesprechungsgruppen ist neben der eigenen Entlastung im Schul- und Arbeitsalltag die Erweiterung und Professionalisierung des Handlungsspektrums, die Stärkung der Persönlichkeit und die Erweiterung des Entscheidungsspielraums, das Vorbeugen von Erkrankungen und die Qualitätssicherung in der Schule. Die Fallbesprechungsgruppen bieten die Chance, die eigenen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und Lösungsmöglichkeiten für schwierige schulische Situationen zu entdecken und auszuprobieren“ (<http://www.seminare-bw.de/servlet/PB/-s/1au6gppd27tsz1e3z61017tvddq58g50s/menu/1223383/index.html?ROOT=1223376> 13.02.2010.)

wäre es hilfreich, wenn die Studierenden und Lehramtsanwärter in ihrer Ausbildung ein **Seminar zum Qualitätsmanagement** besuchen müssten, welches der Frage nachgehen würde: „Was ist der Gewinn daran, wenn ich etwas verändere?“ Qualitätsmanagementseminare sind vor allem in Zeiten von Selbst- und Fremdevaluation auch für Schulleitungen und Lehrerkollegien im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung sinnvoll.

Die Ergebnisse machten aber nicht nur deutlich, dass die Studierenden und Lehramtsanwärter ihre Kompetenzen im Bereich der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule erweitern sollten, sondern es wurde auch deutlich, dass die Rolle der Schüler innerhalb des Übergangs von der Schule in das nachschulische Leben eine sehr aktive sein kann. Die Schüler sind in der Lage, eigene Entscheidungen bezüglich ihrer Zukunft zu treffen und ihren Lernbedarf aufzuzeigen. So ist der Bereich der Kulturtechniken ein wichtiger davon, da die Schüler hier noch einen Lernfortschritt erwarten. **Seminare in der Deutsch- bzw. Mathematikdidaktik** sollte daher ausdrücklich auch den **Fokus auf die Didaktik bei jungen Erwachsenen** legen und den Erwerb bzw. die Erweiterung auch in höheren Klassen als prinzipiell möglich erachten. Des Weiteren haben die Ergebnisse gezeigt, dass es wichtig für die angehenden Lehrer ist, wie sie die Schüler wahrnehmen, was sie ihnen zutrauen und wie sie mit deren Grenzen und Begabungen umgehen. Hierzu wären **Seminare im Rahmen von Diagnostik mit dem Schwerpunkt „Identität und Selbstbild“** wichtig, welche auch die Erkenntnisse des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte 2009 mit einbeziehen. In diesem Seminar könnte ein Schein erworben werden, in dem für einen Schüler, vorzugsweise aus der Berufsschulstufe, eine individuelle Planung im Sinne einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung erstellt wird. Vor allem im Referendariat ist der Aspekt der Schülerwahrnehmung ein wichtiger, da hier auf der Grundlage von individuellen Plänen und des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte 2009 Unterricht vom Schüler aus geplant werden muss. Dazu wäre es sinnvoll, wenn die Lehramtsanwärter für jeden ihrer Schüler selbstständig und unter Mitwirkung von Eltern und weiteren beteiligten Lehrern einen **individuellen Plan im Sinne einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung erstellen** würden. Darüber hinaus könnten Lehramtsanwärter, welche in der Haupt- oder Berufsschulstufe arbeiten an der **Erstellung einer persönlichen Zukunftsplanung** für ihre Schüler mitwirken. An dieser Stelle sollte m. E. jedoch der Aspekt Studierender bzw. Referendar mit einem Geschwister mit Behinderung nicht außer Acht gelassen werden. Gerade diese, welche häufig eine lebenslange Praxis mitbringen, äußern sich beim Thema „Schüler wahrnehmen“ nur sehr verhalten. Diskussionen in Seminaren, welche sich vor allem um den Menschen mit seiner geistigen Behinderung und dessen Leben drehen, so die Beobachtung der Autorin, verlaufen in zwei Wellen. Zunächst reden die Studierenden ganz allgemein. In einer zweiten Welle werden Aussagen ganz anderer Qualität und mit viel Gespür für den Menschen mit geistiger Behinderung ausgedrückt. Häufig kamen diese Aussagen gerade aus der Ecke der betroffenen Geschwister. Diese berichten über Verletzungen, die sie erleiden, wenn manchmal auf abwertende Weise über Menschen mit geistiger Behinderung gesprochen wird. Um dieser Tatsache mehr Raum geben zu können, könnte ein **Seminar ausschließlich für Geschwister mit einem Menschen mit Behinderung** hilfreich sein.

Wie schon PREKOP 1983 vorgeschlagen hatte, sollte es innerhalb der Thematik „Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule“ bereits in der Ausbildung **praktische**

Erprobungsmöglichkeiten geben. Die Ergebnisse beinhalten dabei einen gewissen Handlungsbedarf. So wurde die Notwendigkeit der Durchführung von Unterstützerkreisen deutlich. Da, wo sie durchgeführt werden, zeigte die Praxis, dass dies häufig nur im kleinen Rahmen mit Eltern, Lehrer und Schüler möglich ist. Hier könnten sich Studierende praktisch einbinden, indem sie die **Durchführung eines Unterstützerkreises leiten** würden. Ein Seminar zur Gesprächsführung, wie oben geschildert, könnte als Voraussetzung dafür dienen.

Darüber hinaus könnten in der Ableitung der Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung Gesprächskreise für Eltern in der Berufsschulstufe sinnvoll sein. Da hier von der Leitung eine Neutralität verlangt wird, wäre auch die **Leitung eines Gesprächskreises** eine gute Möglichkeit für Studierende, praktische Erfahrung im Umgang mit Eltern zu sammeln.

Im Studium wählen die Studierenden aus dem Katalog der Wahlpflichtbereiche (§ 13 Abs. 2 SPO I) (Frühförderung, Kooperation, Einführung in Ausbildung, Erwerbsarbeit und Leben, Leiblichkeit, Bewegung, Körperkultur, Kulturarbeit mit behinderten und benachteiligten Kindern und Jugendlichen, Sprachwissenschaft sowie Religiöse Erziehung in der Sonderschule) zwei aus, welche sie dann idealerweise im Referendariat in ihrem sonderpädagogischen Handlungsfeld (vgl. SPO II (§ 11 IV)) vertiefen und praktisch reflektieren. Diese Verbindung der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung ist bewusst gesetzt, damit Theorie und Praxis ideal miteinander verknüpft werden können. Ein weiterer Grund ist auch, dass sich die Rolle des Sonderschullehrers geändert hat. Es steht nicht mehr ausschließlich das Unterrichten im Vordergrund, sondern die Lehrkraft schafft und gestaltet für ihre Schüler „Handlungsfelder außerhalb der Schule, in denen die Schüler in lebensnahen Situationen ihre vielfältigen Kompetenzen und Ressourcen entwickeln können“ (Brune u.a. 2007, S. 56). Dazu ist eine Kooperation mit unterschiedlichen Institutionen und Partnern gefordert. Eine „Bereitschaft zu interaktiver und systemisch-kooperativer Arbeitsweise ist notwendig“ (Brune u.a. 2007, S. 56). Wünschenswert wäre es daher im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Arbeit, dass **Lehramtsanwärter ihr sonderpädagogisches Handlungsfeld im Bereich Ausbildung, Erwerbsarbeit und Leben** absolvieren und dabei vor allem das Erleben der Schüler und die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern reflektieren. So werden gelungene Handlungsfelder „zu Impulsgebern für Schulentwicklungsprozesse“ (Brune u.a. 2007, S. 56).

Die hier genannten Vorschläge zur Implementierung sind es sicherlich wert, in der Ausbildung überdacht zu werden, gleichermaßen aber auch im Sinne eines prozessorientierten lebenslangen Lernens und der professionellen Weiterentwicklung in der Lehrerfortbildung fortgeführt zu werden. Eine Kombination gemeinsamer Angebote für Lehramtsanwärter und Lehrer als gegenseitig befruchtendes Qualifizierungsangebot ist anzustreben. Dabei profitieren beide Seiten durch Einbringen von Erfahrungswissen und unbefangener Ideenentwicklung, aber auch neuer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse.

12.4 Braucht es eine Konzeption zum konstruktiven Umgang mit Spannungsfeldern bei der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule?

Während der Erhebungsphase wurde sehr schnell deutlich, dass es keine einheitliche Konzeption für die Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern für alle Schulen für Geistigbehinderte geben kann. Der Grund dafür liegt in den unterschiedlichen Erwartungen von Kontakten zwischen Schule und Elternhaus sowie an regionalen Gegebenheiten, vor allem dem Einzugsbereich der Schule. Einerseits existieren die verschiedensten Bedürfnisse der Eltern für ihr Kind, welche aufgrund der unterschiedlichsten Formen von Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen des Kindes entstehen. Andererseits sind die Möglichkeiten und Fähigkeiten eines Lehrers sehr unterschiedlich. So liegen zum Beispiel die Stärken bei einem Lehrer in der Gesprächsführung, bei seinem Kollegen jedoch eher beim konsequenten Durchhalten der geplanten Ziele für den jeweiligen Schüler.

Daher werden Konzeptbausteine benötigt, individuell für die jeweilige Schule bzw. den Lehrer und die Schüler, welche auf die entsprechenden Bedürfnisse der Eltern und deren Kinder abgestimmt werden müssen und im Idealfall mit ihnen gemeinsam ausgehandelt werden.

Trotzdem sollte es einige Parameter geben, die für jede Schule verpflichtend sein müssen, so dass die Zusammenarbeit gelingen kann. Sie werden von Elternseite in den Interviews auch immer wieder angesprochen und gefordert. Dabei kann sich die Schule eines fertigen Konzeptes bedienen, wie es von WESTLING/FOX 2000; WEYMEYER 1999 oder KÜCHLER 2006 (vgl. Kapitel 6.4) beispielsweise entwickelt wurde, oder auch nur einzelne Elemente daraus bzw. aus den Konsequenzen der hier vorliegenden Untersuchung nehmen. Wichtig dabei ist, dass dieses für die Schule stimmig sein sollte, auf alle Fälle sollte die jeweilige Schule die Kompatibilität überprüfen und evaluieren.

Als grundsätzliche Voraussetzung dienen m. E. allgemeingültige Vereinbarungen, die auch als Standards bezeichnet werden können, um den Eltern Verlässlichkeit und Transparenz zu bieten. So können sie sich zukünftig darauf einstellen, was Inhalt eines Elternabends sein wird. Diese Tatsache schafft bei den Eltern Vertrauen und führt zu mehr Offenheit zwischen den Eltern und Lehrern, welche zu einer besseren Beziehungsgestaltung zwischen den beiden Partnern führen kann, was wiederum zur Minimierung von Spannungsfeldern beitragen kann.

Doch wie kommt es zu solchen allgemeingültigen Vereinbarungen bzw. Standards? Diese müssen gemeinsam von Lehrern und Eltern erarbeitet und ständig evaluiert sowie aktualisiert werden. Anderenfalls führen sie wieder zur gleichen Unzufriedenheit, welche der Auslöser für das Aufstellen der Standards war. Am besten werden Standards, welche innerhalb der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule gelten, im Rahmen von gemeinsamen Fortbildungen und von pädagogischen Tagen oder Workshops entwickelt. Das Aufstellen von Standards ist ein Schritt in Richtung Schulprogrammarbeit, welche auch zum Ziel haben sollte, neue, begeisterungsfähige Formen von Zusammenarbeit zu finden, um das Spektrum nicht nur auf Elternabend und Schulfest zu begrenzen, was, wie die Ergebnisse gezeigt haben, sowieso nicht die

bevorzugten Formen der Zusammenarbeit sind. Dabei sollte auch an Formen gedacht werden, die die Eltern am Schulleben teilhaben lassen. WEHMEYER 1999 (übersetzt von der Autorin) fasst dies folgendermaßen zusammen.

„Wahrscheinlich gibt es keine wichtigere Aufgabe für Lehrer/innen als ein erfolgreiches Bündnis mit den Familien zu schließen. [...] Für Schüler/innen mit einer Behinderung ist dies eine Investition, welche eine Zukunft mit verschiedenen Möglichkeiten garantiert“ (Weymeyer 1999, S. 45).

Wie ein solches Bündnis gestaltet werden kann und welche Standards dazu nötig sind, kann in verschiedenen Formen von Fortbildungen gemeinsam von Eltern und Lehrern ausgehandelt werden. Denkbar sind hierbei pädagogische Tage, welche von Eltern und Lehrern gemeinsam besucht werden. Ebenso könnten auch Dialogworkshops (Eickenbusch/Olschewski 2002) in Kooperation mit verschiedenen Schulen durchgeführt werden. Dabei könnten sich Eltern, Lehrer und eventuell auch Schüler über ein für sie relevantes Thema austauschen. Schlussendlich wird so die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule für Geistigbehinderte in das jeweilige Konzept einer Schule integriert und somit den Gegebenheiten der Schule angepasst. Es ist auch möglich, einen Workshop nur für eine Schule durchzuführen. Das Problem bei Workshops jedoch ist, dass wohl eher nur die engagierten Eltern oder gar die Elternbeiräte mitarbeiten werden. Dass dies schwierig sein kann, konnte diese Untersuchung zeigen. Deshalb ist es unbedingt nötig, dass eine Form gefunden wird, wie das Erarbeitete von allen Eltern auf Machbarkeit überprüft werden kann. Darüber hinaus sind auf der erarbeiteten Grundlage individuelle Absprachen zwischen den jeweiligen Eltern, Lehrern, Schülern und ggfs. der Schulleitung für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule nötig. Für die Lehrer hat das Erarbeitete Konsequenzen und zwingt sie in gewisser Weise zu einer Umsetzung. Hier können Mitarbeitergespräche nützlich sein, um Lehrer für Veränderungen ins Boot zu holen. Seit 2010 findet an den Sonderschulen in Baden-Württemberg Fremdevaluation statt. Es bleibt zu hoffen, dass im Rahmen des Qualitätsrahmens die „Mitgestaltungsmöglichkeiten der Eltern“ evaluiert werden. In der Folge kontrolliert jedoch die Schule stets, ob das von ihr erarbeitete Konzept so noch stimmig ist, da die Schülerschaft und damit auch die Elternschaft Veränderungen unterliegen.

Literaturverzeichnis

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (ED.) (1992): Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Supports. Washington, 9th Edition

Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport, Baden-Württemberg:
Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte.. Lehrplanheft 5/1982
Villingen-Schwenningen 1982

Antor, Georg (2001): Lebenswelt in: Antor, Georg und Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Stuttgart, S. 202 - 205

Arbeitsgemeinschaft der Elternvertreter an Schulen für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg (2001): Untersuchung zum Freizeitverhalten bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung und ihren Eltern, unveröffentlichtes Manuskript

Arbinger, Roland (1996): Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Landau

Aubrecht, Brigitta/Oberndorfer, Barbara (2000): Endbericht zum Bildungsprojekt: "Eltern beraten Eltern" <http://info.uibk.ac.at/c/c6/bidok/texte/aubrecht-ebe.html> (08.05.2005)

Baier, Herwig (Hrsg.) (1976): Beiträge zur Behindertenpädagogik in Forschung und Lehre, Rheinstetten

Barlsen, Jörg, Hohmeier, Jürgen (1997): Unterstützte Beschäftigung – ein neues Element im System der beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderungen. In: Gemeinsam leben 5 (1997) 2, S. 56 - 59

Baumgartner, Hildegard (1976): Soziale Informationen geistigbehinderter Schüler. Kinder und Jugendliche einer Schule für Geistigbehinderte äußern Meinungen zu ihrer eigenen Situation in: Baier, Herwig (Hrsg.): Beiträge zur Behindertenpädagogik in Forschung und Lehre, Rheinstetten, S. 38 - 61

Baur, Fritz (2004): Integrationsdienste heute und morgen: Leistungsspektrum, Leistungsprüfung und Auftraggeber aus der Sicht der Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe in: impulse der bag-ub Ausgabe 29, Mai 2004 S. 40 - 41

Beck, I. (2000): Befragung von Bewohnern einer Wohneinrichtung für behinderte Menschen: methodische Probleme von Interviews und Interpretationsfragen, unveröffentlichtes Manuskript

Becker-Textor, Ingeborg (1999): Eltern als Auftraggeber und Kunden – Konstruktive Irritationen für die klassische Elternarbeit In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik –Online-Handbuch, S. 1 – 10
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/54.html> vom 17.01.2010

Bensch, Camilla/Klicpera, Christian (2000): Dialogische Entwicklungsplanung: Ein Modell für die Arbeit von BehindertenpädagogInnen mit erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung, Heidelberg

Berghaus, Margot (2003): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie, Köln

Bernitzke, Fred und Schlegel, Peter (2004): Das Handbuch der Elternarbeit, Troisdorf

Bethler Arbeitstexte (1993): Kinderwunsch und Elternschaft von Menschen mit einer geistigen Behinderung – Eine Orientierungshilfe, 2. Auflage, Bethel

Bildungsprojekt Schule für Geistigbehinderte (2004): Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Stand 04.12.2004,
www.bildung-staerkt-menschen.de/.../Bildungsprojekt_G_Abschlussbericht_Dez_04.pdf - (13.02.2010)

Blacher, Jan/ Backer, Bruce L. (2002) (Hrsg.): The best of AAMR: families and mental retardation: a collection if notable AAMR journal articles across the 20th century

Boban, Ines (2003): Circles of Support and Person Centered Planning – Unterstützernetze und Persönliche Zukunftsplanung In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, S. 287 - 297

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2004): Persönliche Zukunftsplanung durch Zukunftskonferenzen und Unterstützernetze in: Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.) (2004): Qual-I-tät und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 16. Linz

Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2003): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderplanung: Grundlagen – Methoden – Alternativen, Weinheim, Basel, Berlin, 2. Auflage, S. 131 - 144

Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2002): Das integrative Arbeitstraining als Teil eines neuen Typs von Biographien in: Leben mit Down-Syndrom Nr. 40, Mai 2002, S. 12 – 16

Boban, Ines; Hinz, Andreas (1999): Persönliche Zukunftskonferenzen – Unterstützung für individuelle Lebenswege, Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 4/5/99.
<http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/zukunft.htm> (17. 01. 2010)

Böhringer, Klaus-Peter (2005): Von der Werkstufe über die Eingliederungswerkstufe zur Berufsvorbereitenden Einrichtung des Enzkreises (BVE) http://www.bag-ub.de/projekte/pro_equal_1_forum-sch-beruf_bp.htm (23. 12. 2005)

Böttges, Monika (1994): Förderverein: Gründung – Durchführung - Projekte, Lichtenau

Bohleber, Werner (1996) (Hrsg.): Adoleszenz und Identität, Stuttgart

Breitenbach, Erwin und Ebert, Harald (1998): Einstellungen gegenüber der Schule für Geistigbehinderte. Eltern von Kindern mit Down-Syndrom im Vergleich zu Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung ohne Down-Syndrom. Eine Untersuchung in Unterfranken. In: Geistige Behinderung 1, 1998, S. 37 – 50

Breitenbach, Erwin und Ebert, Harald (1996a): Die Einstellung von Eltern gegenüber der Schule zur individuellen Lebensbewältigung in Unterfranken in: Behindertenpädagogik in Bayern 39. Jahrgang 3/96, S. 355 – 375

Breitenbach, Erwin und Ebert, Harald (1996b): Die Einstellung von Eltern gegenüber der Schule zur individuellen Lebensbewältigung in Unterfranken – Teil 2 in: Behindertenpädagogik in Bayern 39. Jahrgang 4/96, S. 454 – 475

Bronfenbrenner, Urie: (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung – natürliche und geplante Experimente, Frankfurt am Main

Bros-Spähn, Bernadette (2003): Und was ist nach der Schule? – Welche Lebens- und Berufsperspektiven haben Jugendliche, die als „schwer mehrfachbehindert“ diagnostiziert sind?

http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/und_was_ist_nach_der_schule.htm
(18.01.2010)

Brüstle, Claus (2000): Lebenskrisen – neue Lebenskonzepte am Beispiel von Eltern behinderter Kinder, Feldkirch (Österreich)

Brune, Kristina, Kinsler, Margrit, Schmid, Michaela Verena, Stöppler, Thomas (2007): Sonderpädagogische Handlungsfelder in der Ausbildung von Sonderschullehrern – Mehr Professionalität in außerunterrichtlichen Aufgabenfeldern in Magazin Schule Heft 20 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, S. 56

Büschges-Abel, Winfried (2000): Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen. Ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik, Neuwied, Berlin

Bundesanstalt für Straßenwesen (2001): Bürgerfreundliche und behindertengerechte Gestaltung des Straßenraums in Wissenschaftliche Informationen der Bundesanstalt für Straßenwesen 04/01

<http://www.bast.de/htdocs/veroeffentlichung/bastinfo/info2001/info0401.htm>
(04.02.2004)

Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (2005): Integrationsfachdienst
http://www.integrationsaemter.de/webcom/show_lexikon.php?wc_c=558&wc_id=187
(30.10.2005)

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2009): Behindertenbericht 2009
Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen für die 16. Legislaturperiode

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung resp. Gesundheit und Soziales (Hrsg.) (1998): Vierte Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation, Bonn

Bundesvereinigung der Lebenshilfe (Hrsg.)(1983): Zusammenarbeit von Eltern und Schule in: Kleine Schriftenreihe, Band 3 Marburg

Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.) (1994): „Ich weiß doch selbst, was ich will!“ Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung, Marburg/Lahn

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V. (Hrsg.) (1991): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 24, Marburg/Lahn

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (2005): Magdeburger Appell <http://www.lebenshilfe.de/content/stories/index.cfm?key=2070>,
(30.10.2005)

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (Hrsg.) (2004): „Menschen mit ???“: Die Diskussion geht weiter in MAGAZIN 2/2004 S. 12 – 13

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (1998): „Wir wollen überall dabei sein!“ – Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Freizeit, Marburg

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (1990): Grundsatzprogramm der Lebenshilfe, Marburg

Burghardt, Manfred und Brandstetter, Ralf (2008): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen in: Pädagogische Impulse 3/2008, S. 2 - 9

Burr, Wesley R./Klein, Shirley R. (Hrsg.) (1994): Reexamining family stress, Thousand Oaks, London, New Delhi

Cloerkes, Günther (1997) Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, Heidelberg

Cooley, Charles H. (1909): Social Organization. A Study of the Larger Mind, New York.

Cropley, Arthur J. (2002): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung, Eschborn bei Frankfurt am Main

Deutsche Shell (Hrsg.) (2003): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus; Frankfurt am Main, 4. Auflage

Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (Hrsg.) (2002): Entwurf zu Korrekturzwecken ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, Stand 24. September 2002 in: <http://www.dimdi.de/de/klassi/ICF/index.html>

Dippon, Claudia: Landesarbeitsstelle Kooperation Baden-Württemberg (Hrsg.) (2009): Außenklassen von Sonderschulen im Schuljahr 2008/09 in Baden-Württemberg in: <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/.../Aussenklassenim.pdf> (08.12.2009)

Dittmann, Werner (1994): Eltern von Kindern mit Down-Syndrom begegnen sich in: Hofmann, Theodor/Klingmüller, Bernhard (Hrsg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik, Berlin

Doose, Stefan (2006): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht, Marburg

Doose, Stefan (1998): Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule in das Erwachsenenleben in: Wilken, Etta (Hrsg.): Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom, Rückersdorf, S. 198 - 215

Doose, Stefan/ van Kan, Peter (1999): Zukunftsweisend. Peer counseling & Persönliche Zukunftsplanung, Kassel

Doose, Stefan und Göbel, Susanne (1999): Materialien zur Persönlichen Zukunftsplanung in: Doose, Stefan/van Kan, Peter (1999): Zukunftsweisend. Peer counseling & Persönliche Zukunftsplanung, Kassel. S. 135 - 218

Dreher, M. & Dreher, E. (1997). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter - Urteilstendenzen im Wandel eines Jahrzehnts. In J. Glück (Hrsg.), 13. Tagung Entwicklungspsychologie. Kurzfassungen (S. 37). Wien: Universität Wien.

Duden Herkunftswörterbuch NR 7 (2001)

Dumpert, Michael; Euler, Dieter; Hanke, Barbara; Reemtsma-Theis, Monika (2003): Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. Abschlussbericht des Modellversuchs "Modernisierung und Differenzierung der Dualen Berufsausbildung" Berichte zur beruflichen Bildung; Heft 259

Dusolt, Hans (2001): Elternarbeit – Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich, Weinheim und Basel

Dusolt, Hans (1993): Elternarbeit für Erzieher, Lehrer. Sozial- und Heilpädagogen, München

Dworschak, Wolfgang (2004): Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung, Bad Heilbrunn/Obb.

Ebert, Harald/Villinger, Susanne (1999): Freizeit von WfB-Mitarbeiter(inne)n. Ergebnisse einer Befragung. Geistige Behinderung 38 (1999), S. 258 - 273

Eckert, Andreas (2002): Eltern behinderter Kinder und Fachleute. Erfahrungen, Bedürfnisse, Chancen, Bad Heilbrunn

Eggert, Dietrich (2000): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik, Dortmund, 4. Auflage

Ehinger, Wolfgang (2002): Schulprobleme in der Familie – Familienprobleme in der Schule, Tübingen 4. Auflage

Eickenbusch, Gerhard/Olschewski, Kerstin (2002): „Das Schulprogramm muss man nutzen – sonst nützt es nichts...“Erfahrungen von Eltern und Schülerinnen und Schülern in der Schulprogrammarbeit in: Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Bönen, S. 267 – 293

Emrich, Carolin u.a. (2006): Gut leben. Persönliche Zukunftsplanung realisieren – ein Instrument, Marburg

Euler, Dieter/Reemtsma-Theis, Monika (2004): Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie in:
<http://www.sozialekompetenz.jku.at/archiv/2004/euler02.pdf> (03.01.2005)

Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen, Bern

Feuser, Georg (Hrsg.) (2003): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis Band 1, Frankfurt am Main

Feuser, Georg (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ – Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik in: Geistige Behinderung 1/96, S. 18 – 25

Fincher, Susanne (1999): Mandala-Malen Der Weg zum eigenen Zentrum, München

Fornefeld, Barbara (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, München und Basel, 3. aktualisierte Auflage

Fornefeld, Barbara (2000): Selbstbestimmung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. Ein Widerspruch? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 1/2000, S. 27 - 34

Fornefeld, Barbara (1998): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung, Heidelberg, 2. Auflage

Fröhlich, A. (2000): Selbstbestimmtes Leben trotz Behinderung in: Färber, H., Lipps, W., Seyfarth, T.: Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung, Tübingen

Furian, Martin (Hrsg.) (1982): Praxis der Elternarbeit in Kindergarten, Hort, Heim und Schule, Heidelberg

Gerstacker, Ruth (2000): Eltern und Profis gemeinsam. Netzwerk Familienzentrum minimaxi, Seelze

Ginnold, Antje (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife, Bad Heilbrunn

Gläser-Zikuda, Michaela (2001): Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse, Weinheim und Basel

Göbel, Susanne (1998): So möchte ich wohnen: wie ich selbst bestimmen kann, dass ich mich in meinen vier Wänden wohlfühle, Marburg 2. Auflage

Goll, Harald (1994): Vom Defizitkatalog zum Kompetenzinventar in: Hofmann, Th., Klingmüller, B.: (Hrsg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik, Berlin S. 130 - 154

Greving, Heinrich (Hrsg.) (2002): Qualitätssicherung in der Behindertenhilfe, München

Gromann, Petra (2002): Funktion und Möglichkeiten des Befragens von Nutzerinnen und Nutzern in: Greving, Heinrich (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Behindertenhilfe, München

Gromann, Petra (1998): Das Problem der Beurteilung von Wohlbefinden aus der Außenperspektive in: Fischer, U.; Hahn, M.; Lindmeier, C; Treimann, B. Richhardt, M. (Hrsg.): Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung, Reutlingen S. 254 - 270

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 26. Juli 2002 (BGBl. S. 2863)(2002): www.bundestag.de/gesetze/gg (15.08.2002)

Gührs, Brigitte und Jüster, Markus (2003): Klientenzentrierte Planung und Leistungsentwicklung in Wohneinrichtungen in: Geistige Behinderung 1/03, 42. Jahrgang

Günthner, Werner (1999): Lesen und Schreiben an der Schule für Geistigbehinderte, Dortmund

Hagen, Jutta (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen und mehrfachen Behinderung in: Geistige Behinderung Oktober 2002, 41. Jahrgang, S. 293 - 306

Hagen, Jutta (2001): Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten: Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Forschung, Marburg

Hamburger, Elke, Günthner, Werner (2001): „Selbstbestimmung“ bei Schülern mit geistiger Behinderung – mehr als nur ein pädagogisches Modewort. Auswirkungen auf den Unterricht und Konsequenzen für die Lehrerhaltungen in Fachseminar für Sonderpädagogik (Hrsg.): Bausteine 2. Auf dem Weg zur Selbstbestimmung und zur Selbstständigkeit, Reutlingen

Haupt, Ursula (1996): Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung, Düsseldorf

Havighurst, R.J. (1972): Developmental tasks and education. New York: McKay, 3rd ed.

Heimlich, Hildegard/Rother; Diether (1995): Wenn's zu Hause nicht mehr geht: Eltern lösen sich von ihrem behinderten Kind, 2. aktualisierte Auflage München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Heller, T. (1993): Self-efficacy coping, active involvement, and caregiver well-being throughout the life course among families of persons with mental retardation. In A.P. Turnbull, J.M. Patterson, S.K. Behr, D.L. Murphy, J.G. Marquis, & M.J. Blue-Banning (Eds.), Cognitive coping, families, and disability (pp. 195 - 206). Baltimore: Paul H. Brookes zitiert nach Leal, L. (1999) A family-centered approach to people with mental retardation. Washington. American Association on Mental Retardation, S. 44

Henecka, Hans Peter, Lipowsky, Frank (2002): Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen – Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg in: Melenk, Hartmut, Fingerhut, Karlheinz, Rath, Matthias, Schweizer, Gerd (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden Württemberg: 40 Jahre Pädagogische Hochschulen, Freiburg, S.251 - 266

Hendricks, Renate (2004): Eltern sind das Volk. Interview in Die Zeit vom 19. Mai 2004

Hennig, Claudius und Ehinger, Wolfgang (1999): Das Elterngespräch in der Schule – von der Konfrontation zur Kooperation, Donauwörth

Hesse, Hermann (o. J.): Die Gedichte, zweiter Band, aus den Jahren 1929 - 1941, Berlin

Hill, R. (1949): Families under stress, New York

Hiller, Gotthilf Gerhard (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller, Langenau - Ulm

Hinz, Andreas/ Boban, Ines: (2001): Integrative Berufsvorbereitung: Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung, Berlin

Hinze, Dieter (1999): Väter und Mütter behinderter Kinder. Der Prozeß der Auseinandersetzung im Vergleich, 3. Auflage, Heidelberg

Höckele-Häfner, Simone (2004): Engagement für die Schule: Landesverband der Schulfördervereine gegründet in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): Magazin Schule Heft 12 Frühjahr 2004, S. 55 - 57

Höss, Herbert und Goll, Harald (1991): Das Heidelberger Modell – Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung in: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V. (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 24, Marburg/Lahn, S. 118 - 131

Hohmeier, Jürgen und Mair, Helmut (Landschaftsverband Westfalen-Lippe Hrsg.) (1999): Integrationsbegleitung in Arbeit und Beruf für Schwerbehinderte mit geistigen Beeinträchtigungen – Eine Untersuchung von Integrationsfachdiensten in Westfalen.- Lippe, Münster

Honeck, Ute/Jansen, Wolfgang (2005): Eltern unterstützen und beraten Eltern – Elternmentoren für Sonderschulen. In Pädagogische Impulse (Zeitschrift des vds – Verband Sonderpädagogik Baden-Württemberg) Heft 1/2005, 38. Jahrgang, März 2005, S. 46 - 48

Hoyler-Herrmann, Annerose (1998): Sexualität – Geistig behinderte Erwachsene als Frau und Mann in: Jakobs, Hajo; König, Andreas & Theunissen, Georg (Hrsg.): Lebensräume – Lebensperspektiven, S. 60 – 83 Butzbach-Griedel

Huschke-Rhein, Rolf (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik, Weinheim, Basel, Berlin, 2. Auflage

Huschke-Rhein, Rolf (1992): Systemische Pädagogik Band III: Systemtheorien für die Pädagogik, Köln, 2. Auflage

Irblich, Dieter und Stahl, Burkhard (Hrsg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung, Göttingen

Jakobs, Hajo; König, Andreas, Theunissen, Georg (Hrsg.) (1998): Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung, Butzbach – Griedel, 2. völlig neu bearbeitete Auflage

Jansen, Frank/Wenzel, Peter (2000): Von der Elternarbeit zur Kundenpflege, Don Bosco Verlag München, 2. Auflage

Jogschies, Peter (2003): Tätigkeitsorientierte Planung der sonderpädagogischen Förderung in: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderplanung: Grundlagen – Methoden – Alternativen, Weinheim, Basel, Berlin, 2. Auflage, S. 108 - 121

Jonas, Monika (1990): Behinderte Kinder - behinderte Mütter? Frankfurt

Jonas, Monika (1994): Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder, Mainz 4. Auflage

Joswig, Helga (2004): Phasen und Stufen in der kindlichen Entwicklung http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_910.htm l#jugend (17.01.2010)

Jung, C.G. (1989): Mandala – Bilder aus dem Unbewussten, Olten und Freiburg im Breisgau, 8. Auflage

Juszczak, Anja (1997): Entspannen mit Mandala – Ausmalbilder für Jugendliche und Erwachsene, Mülheim an der Ruhr

Kast, Verena (2008): Loslassen und sich selber finden – die Ablösung von den Kindern, Freiburg, 20. Auflage

Kast, Verena (2006): Zeit der Trauer: Phasen und Chancen des psychischen Prozesses, Stuttgart.

Kast, Verena (1987): Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen, Olten

Kasten, Hartmut (1999): Pubertät und Adoleszenz, München ; Basel

Kastl, Jörg Michael/ Trost, Rainer (2003): Integrationsfachdienste zur beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Arbeit der Modellprojekte des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung in 16 Bundesländern, Bonn

Kautter, Hans-Jörg/ Klein, Gerhard/ Laupheimer, Werner/ Wiegand, Hans-Siegfried (1988): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg

Kaywaldschule, Lauffen (Hrsg.) (2006): Werkstufe als Schnittstelle zwischen Schule und Erwachsenenwelt, S. 1 – 35 in
http://www.kaywaldschule.de/UNSERE_DOWNLOADS.35.0.html
(Werkstufenkonzeption) (24.01.2010)

Kelle, Udo und Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus, Opladen

Keller, G. (2002): Qualitätsentwicklung in der Schule. Ziele, Methoden, kleine Schritte, Heidelberg

Klauß, Theo (2003): Die Schule aus der Perspektive der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in: Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, Heidelberg

Klauß, Theo (2000): Kooperation mit Eltern in der Schule für Geistigbehinderte in: Klauß, Theo (Hrsg.): Aktuelle Themen der schulischen Förderung , Heidelberg, S. 151 - 165

Klauß, Theo (1993): Trennung auf Zeit. Die Bedeutung eines Kurzzeitheims und andere Institutionen für Familien mit geistig behinderten Kindern; Heidelberg

Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, Heidelberg

Klauß, Theo/Wertz-Schönhagen, Peter (1993): Behinderte Menschen in Familie und Heim; Weinheim und München

Klein, Jay (2003): Unterstütztes Wohnen – was ist das? In Leben mit Down-Syndrom Nr.44, S. 40 - 43

Kleinbach, Karlheinz (2004): Aspekte von Kompetenzentwicklung in:
<http://home.arcor.de/k./k.kleinbach/Veroeffentlichung-Dateien/Kompetenz.pdf>
04.01.2004

König, Eckhard/Volmer, Gerda (1982): Mit Eltern arbeiten: Im Kindergarten, in der Schule, in der Erwachsenenbildung, Weinheim und Basel

König, René (1962): Handbuch der Empirischen Sozialforschung Band 1, Stuttgart

Küchler, Matthias (2006): Was kommt nach der Schule? Handbuch zur Vorbereitung auf das nachschulische Leben durch die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg

Küchler, Matthias und Trost, Rainer (2002): Berufsvorbereitung in der Schule für Geistigbehinderte, Pädagogische Impulse 1/02 S. 16 - 22

Kultus und Unterricht: Eigenständigkeit der Schulen und Unterrichtsorganisation im Schuljahr 2003/04. Verwaltungsvorschrift vom 10. Januar 2003, S. 5ff

Kultus und Unterricht: Organisatorischer Aufbau der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule). Verwaltungsvorschrift vom 3. August 2009, S. 199/200

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung Band 1 – Methodologie, Weinheim, 3. korrigierte Auflage

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung Band 2 – Methoden und Techniken, Weinheim, 3. korrigierte Auflage

Landeswohlfahrtsverband Württemberg - Hohenzollern : Landesjugendamt (Hrsg.) (2000): Schulsozialarbeit – eine Erfolgsbilanz: Resümee aus fünfzehn Jahren Förderung durch den Landeswohlfahrtsverband, Stuttgart

Landeswohlfahrtsverband Württemberg - Hohenzollern (Hrsg.) (2003): LWV spezial, Heft 4

Landeswohlfahrtsverband Württemberg - Hohenzollern (Hrsg.) (2003): Konzeption Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt – Aktionsprogramm 2004 „ 25 Maßnahmen für mehr Arbeits- und Praktikumsplätze für geistig behinderte Menschen“, Stuttgart

Lempp, Reinhart (1996): Pubertät und Adoleszenz beim geistigbehinderten Menschen in: Walter, Joachim (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung, Heidelberg S.174 - 186

Liepmann, Mirjam C. (1979): Geistig behinderte Kinder und Jugendliche. Eine epidemiologische, klinische Studie in Mannheim, Bern/Stuttgart/Wien

Lindmeier, Christian (2006): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Unter Mitarbeit von Daniel Gruber, Bettina Lindmeier, Petra Schürmann u. a., 2. Auflage

Lobsang, Karma (2003): Interkulturelle Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern - work in process in: Abstractband des 3. Workshops Qualitative Inhaltsanalyse vom 27. und 28.6.2003, Ludwigsburg S. 12

Markie-Dadds, Carol u.a. (2004): Das Triple P Elternarbeitsbuch. Der Ratgeber zur positiven Erziehung mit praktischen Übungen, Münster, 3. Auflage

Mayer, Josef A. (1990): Die Eltern-Lehrer-Beziehung – Eine ungelöste Aufgabe in der Lehrerbildung in: Hepp, Gerd (Hrsg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule, Stuttgart, S.177 - 201

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, Weinheim, 7. Auflage

Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung – eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim, 4. Auflage

Melzer, Wolfgang (1987): Familie und Schule als Lebenswelt, München

Metzler, Heidrun; Rauscher, Christine (2004): Wohnen inklusiv: Wohn- und Unterstützungsangebote für Menschen mit Behinderungen in Zukunft, Stuttgart

Meuth, G. (1996): Beratungskonzept zur beruflichen Integration. Zur Unterstützung der Lebensbewältigung und der beruflichen Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Frauen und Männern mit geistiger Behinderung. Abschließender Forschungsbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Beschäftigungsinitiative/ Berufsbegleitender Dienst für Menschen mit Behinderung“, Evangelische Fachhochschule für Sozialwesen Reutlingen

Meyer, Hermann (2003): Geistige Behinderung – Terminologie und Begriffsverständnis in: Irblich, Dieter und Stahl, Burkhard (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung, Göttingen

Miller, Nancy B. (1997): Mein Kind ist fast ganz normal, Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2010): Schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen oder chronischen Erkrankungen und einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot in Baden-Württemberg – Empfehlungen des Expertenrates in: www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1263897/ (23.05.2010), S. 1 - 13

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2009): Elterninfo für gewählte Elternvertreterinnen und Elternvertreter Schuljahr 2009/2010, Baden-Württemberg

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (2008): Bildungsplan Förderschule, Ostfildern

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (2004): Bildungsplan für die Hauptschule (Hauptschule und Hauptschule mit Werkrealschule), Ditzingen

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2003): Elterninfo für gewählte Elternvertreterinnen und Elternvertreter Schuljahr 2003/2004, Baden-Württemberg

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung – Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2002): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Bönen

Monz, Winfried u.a. (2009): Wie gestalten wir einen Stundenplan und wie verteilen wir Unterrichtsstunden. Die Relevanz der Bildungsbereiche für Planungs-, Organisations- und Dokumentationsaufgaben der Schulen, Stuttgart und Heidelberg <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB> (29.10.2009)

Moser, Heinz (1998): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher, Freiburg im Breisgau, 2. erw. Auflage

Mount, Beth (1989): It's never too early, it's never too late. A booklet about personal futures planning; St. Paul Minnesota, USA

Mühl, Heinz (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, 4. Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln

Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Förderplanung: Grundlagen – Methoden – Alternativen, Weinheim, Basel, Berlin, 2. Auflage

Mutzeck, Wolfgang (2002): Kooperative Beratung – Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag, Weinheim und Basel 4. überarbeitete und erweiterte Auflage

NAKOS (Nationale Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen) (2005): Selbsthilfegruppen http://www.nakos.de/site/selbsthilfe/sh_gruppen/ (07.05.2005)

Niedermair, Claudia (2004): „Ich möchte arbeiten“ Eingliederung von Jugendlichen mit schwerer Behinderung in den regionalen Arbeitsmarkt in Österreich in: Geistige Behinderung 1/04, 43. Jg., S. 66 – 80

Niedermair, Claudia, Tschann, Elisabeth: „Ich möchte arbeiten“ - Der Unterstützungskreis in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 4/5/99;

O'Brien, John und Forest, Marsha (1989): Action for Inclusion. How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms, Toronto

Oelwein, Patricia Logan (1998): Kinder mit Down-Syndrom lernen lesen: Ein Praxisbuch für Eltern und Lehrer, Zirndorf

Oerter, Rolf/Montada, Leo (1987): Entwicklungspsychologie, München 2. völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage

Oerter, Rolf/Montada, Leo (1982): Entwicklungspsychologie, München

von Oy, Clara M./Sagi, Alexander (1977): Lehrbuch der heilpädagogischen Übungsbehandlung: Hilfe für das geistig behinderte Kind, Ravensburg, 2. erw. Auflage

Pancsofar, Ernest (1996): Building Community Together. Self-Growth Area Updates. Continuation of Community Connections Guide. Manchester, CT. USA:Communitas

Pauly, Elisabeth (1997): Im Blickpunkt: Schulzeitplanung: Schulzeitplanung als Aufgabe der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdokumentation an der Schule für Geistigbehinderte in: Klöpfer, Siegfried (Hrsg.): Sonderpädagogik praktisch: Beiträge zur Erziehung und zum Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, Reutlingen, S. 159 - 163

Pearpoint, Jack, O'Brien, John & Forest, Marsha (2001): PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope. A Workbook for Planning Possible Positives Futures. Toronto: Inclusion Press, 4. Auflage (1. Auflage 1993)

Perske, Robert (1988): Circle of friends: people with disabilities and their friends enrich the lives of one another, Nashville, USA

Pfeil, Matthias u.a. (2001): Anforderungen behindelter Menschen an Verkehrsanlagen und Gebäuden, <http://www.bmfvw.de/Anlage13370/direkt-56/2001-Anforderungen-behinderter-Menschen-an-Verkehrsanlagen-und-Gebaeude-Kapitel-1-bis-3.pdf> (4.02.2004)

Pieterse, Moira (2001): Kleine Schritte: Frühförderprogramm für Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung, Buch 1 – 11, Nürnberg

Pixa-Kettner (1991): Geistigbehindert und Mutter? In Sonderpädagogik 21

Plaute, Wolfgang und Westling, David L. (1996): Welche Wünsche haben Eltern von entwicklungsverzögerten oder behinderten Kindern in Österreich? In: Heilpädagogik, Heft 2, März 1996, S. 2 - 23

Prekop, Irina (1983): Spannungsfelder im Verhältnis zwischen Eltern von Behinderten und Fachleuten in: Geistige Behinderung, Heft 1 S. 1 - 24

Pro familia Landesverband Niedersachsen e.V. Hannover (Hrsg.) (2002): Sieh mal an(ders)! Sexualität und Behinderung – Anregung zur sexualpädagogischen Praxis und Beratung – ein Leitfaden, Hannover

Reiche, Steffen/Sanders, Mario (2002): Bündnis für Bildung und Erziehung: Leitfaden für eine bessere Zusammenarbeit. Hrsg.: Der Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und der Landesrat der Eltern www.landeselternrat-brandenburg.de/pdf/buefuerbi.pdf (17.01.2010)

Riedel, Ingrid (2002): Formen: Tiefenpsychologische Deutung von Kreis, Kreuz, Dreieck, Quadrat, Spirale und Mandala, vollständig überarbeitete, neu gestaltete und erweiterte Ausgabe, Stuttgart

Rittmeyer, Christel (2000): Zur Begründung und Entwicklung von Schulprogrammen in Lernen konkret Heft 1 – März, S. 3 – 7

Ruhe, Hans G. (2003): Methoden der Biografiearbeit: Lebensspuren entdecken und verstehen, 2., neu ausgestattete und korrigierte Auflage, Weinheim, Basel, Berlin

Sander, Alfred (2003): Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Förderplanung: Grundlagen – Methoden – Alternativen, Weinheim, Basel, Berlin, 2. Auflage, S. 14 - 32

Sautter, Hartmut/ Stinkes, Ursula/ Trost, Rainer (2004) (Hrsg.): Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung, Heidelberg

Schabel, Michaela (2002): Schulentwicklung kontra Pisa in: Wirtschafts Spiegel – Wissen und Didaktik für Bildung und Beruf, 5/2002, S. 20 - 22

Schavan, Annette: Schule braucht aktive Eltern, Marbacher Zeitung 2003 in http://www.annette-schavan.de/positionen/presse/2003/Marbacherzeitung15_11_03.htm vom 20.01.2004

Schavan, Annette (2002): Welche Schule wollen wir? Pisa und die Konsequenzen, Freiburg

Schick, Martin/ Wurdak, Petra (2001): Workshop: Förderplanung Vorstellung des „Interdisziplinären Lernbegleiters“- Die Förderakte der Friedrich-von-Bodelschwingh-Schule in Ulm – in: <http://www.smb-bw.de/schule/foerderplan.shtml> (17.01.2010) S. 1 - 5

Schlack, Hans G. (1991): Partnerschaft zwischen Eltern behinderter Kinder und Fachleuten – Utopie oder realistisches Ziel? In: Geistige Behinderung Heft 3 S. 219 - 221

Schmid, Michaela Verena (2005): Mandalas als Einstieg in die Thematik „Zukunftsplanung“? in: Heilpädagogik online 03/05 <http://www.heilpaedagogik-online.com/track.php?id=ho0305> (23.05.2010)

Schmid, Michaela Verena unter Mitarbeit von Wittmann, Barbara (2007): Persönliche Zukunftsplanung praktisch – am Beispiel eines Mandalas – in Pädagogische Impulse Heft 2/2007, S. 39 - 51

Schön, Elke (1993): Frauen und Männer mit (geistiger) Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in der Region Reutlingen - Tübingen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellprojekt Beschäftigungsinitiative/Berufsbegleitender Dienst, hrsg. v. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung u. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, Reutlingen

Schönwiese, Volker (1997): Behinderung und Pädagogik - eine Einführung aus Sicht behinderter Menschen. Studienbrief der FernUniversität Gesamthochschule in Hagen

Scholte, Silke (2000): Mögliche Sichtweisen von Sichtweisen über Behinderung und Normalität bei Schülern, die als geistig behindert beschrieben werden in: Palmowski, Winfried/Heuwinkel, Matthias: „Normal bin ich nicht behindert“! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden – Unterschiede, die Welten machen -, Dortmund, S. 252 - 286

Schopler, Eric; Lansing, Margret & Waters, Leslie (1987): Übungsanleitungen zur Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder (Band 3), Dortmund

Schuchardt, Erika (1996): Warum gerade ich? – Leben lernen in Krisen - Leiden und Glaube ; Schritte mit Betroffenen und Begleitenden, Göttingen, 9. Auflage

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983 (GBl. S. 397; K.u.U. S. 584) zuletzt geändert durch: Änderungsgesetz vom 25. Juli 2000 (GBl. S. 533; K.u.U. S. 231); Villingen-Schwenningen 2000

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1, Störungen und Klärungen, Reinbek bei Hamburg

SCHWEIZERISCHE BUND FÜR ELTERNBILDUNG (SBE) (1994): Definition der Elternbildung <http://www.elternbildung.ch/> vom 16.08.2006

Seifert, Monika (2004): Wenn Anforderungen zur Überforderung werden. Ablösung vom Elternhaus – im Interesse des behinderten Kindes in: Geistige Behinderung, Heft 4, S. 312 - 321

Seifert, Monika (2003a): Schule und Elternhaus – zwei verschiedene Wirklichkeiten. Erfahrungen von Eltern schwerbehinderter Kinder in Klauß, Theo/ Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, Heidelberg

Seifert, Monika (2003b): Empowerment – Schlagwort oder Zielperspektive? Auswirkungen des Paradigmenwechsels in der Behindertenhilfe auf die Bildungsarbeit mit Familien mit behinderten Kindern, Abdruck des Impulsreferats der Fachtagung ‚Angebote und begleitende Maßnahmen für Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen in Rahmen der Familienbildung‘, 11. Juni 2003 in Dortmund

Seifert, Monika (2001): Zur Rolle der Familie im Kontext von Autonomie und Abhängigkeit geistig behinderter Menschen Geistige Behinderung, Heft 3, S. 247 - 261

Seifert, Monika (1998): Wohnen – so normal wie möglich in: Jakobs, Hajo; König, Andreas & Theunissen, Georg (Hrsg.): Lebensräume – Lebensperspektiven, Butzbach-Griedel

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998)

SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen; Vorschriften mit erläuternden Gesetzesmaterialien; Regensburg/Berlin 2002, 3. Auflage

Specht, Werner u.a. (2001): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf, Graz

Specht, Werner (2001): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule – Beruf in: Specht, Werner u.a.: Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf, Graz S. 7 – 76

Speck, Otto (2003): System Heilpädagogik – eine ökologisch reflexive Grundlegung, München 5. neu bearbeitete Auflage

Speck, Otto (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung – ein heilpädagogisches Lehrbuch, München 9. überarbeitete Auflage

Speck Otto/ Peterander, Franz (1994): Elternbildung, Autonomie und Kooperation in der Frühförderung In: Frühförderung interdisziplinär, 13. Jahrgang 1994, S. 108 – 120

Speck, Otto/ Warnke, Andreas (Hrsg.) (1989):
Frühförderung mit den Eltern, 2. ergänzte Auflage, München und Basel

Sporken, Paul (1980): Eltern und ihr geistig behindertes Kind, Düsseldorf, 2. Auflage

Stierlin, Helm (1975): Eltern und Kinder im Prozess der Ablösung. Familienprobleme in der Pubertät, Frankfurt

Stiller, Karl-Theodor (2004): Kooperation von Schule und Familie, Bad Heilbrunn/Obb.

Stinkes, Ursula (2003): Menschenbildannahmen zu dem Phänomen Behinderung in Irblich, Dieter/Stahl, Burkhard: Menschen mit geistiger Behinderung, Göttingen, S. 31 - 50

Stinkes, Ursula/ Trost, Rainer (2004). ‚Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag‘. Zum Verhältnis von konkreter Begegnung und Planung in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Eine Diskussion in: Sautter, Hartmut/

Stinkes, Ursula/ Trost, Rainer (Hrsg.): Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung, Heidelberg, S. 91 - 112

Stöppler, Reinhilde (2002): Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn

Straßmeier, Walter (1981)Frühförderung konkret. 260 lebenspraktische Übungen für entwicklungsverzögerte und behinderte Kinder, München

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim

Strothmann, Marina und Zeschitz, Matthias (1989): Grenzen elterlicher Kooperation in der Frühförderung in: Speck, Otto und Warnke, Andreas (Hrsg): Frühförderung mit den Eltern, S. 85 - 115

Tausch, Anne-Marie und Tausch, Reinhard (1985): Sanftes Sterben – was der Tod für das Leben bedeutet, Reinbek bei Hamburg

Textor, Martin R. (1997a): Neue Formen der Elternarbeit In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik –Online-Handbuch, S. 1 – 7
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1309.html> vom 21.10.2009

Textor, MartinR. (1997b): Elternberatung und Gesprächsführung In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik –Online-Handbuch, S. 1 - 3
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/369.html> vom 21.10.2009

Textor, Martin R. (1999): Eltern: Kunden, Störer oder Partner? In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik –Online-Handbuch, S. 1 - 14
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/51.html> vom 21.10.2009

Textor, Martin R. (2001): Vom Elternabend zum Gesprächskreis In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik –Online-Handbuch, S. 1 – 6
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/459.html> vom 21.10.2009

Theunissen, Georg/Plaute, Wolfgang/Garlipp, Birgit/Westling, David (1997): Wünsche von Eltern behinderter und entwicklungsverzögerter Kinder in den neuen Bundesländern – eine Studie aus Sachsen-Anhalt in: Die neue Sonderschule 2, 1997, S. 71 – 88

Theunissen, Georg/Plaute, Wolfgang (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik, Freiburg im Breisgau

Thiersch, Hans (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik, Weinheim und München

Thiersch, Hans (2003):Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München, 5. Auflage

Thimm, Walter (1989): Hilfen für behinderte Menschen nach dem Prinzip der Normalisierung in: Wacker, Elisabeth; Metzler, Heidrun (Hrsg): Familie und Heim, Frankfurt am Main, S. 231 - 244

Trost, Rainer (2003): Förderplanung mit Menschen mit geistiger Behinderung in: Irblich, Dieter; Stahl, Burkhard (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung, Göttingen S. 502 - 558

Trost, Rainer, Kuchler, Matthias, Schmid, Michaela (2001): Zentrale Bestandteile eines Konzepts für den Übergang von der Schule für Geistigbehinderte in das Arbeitsleben unveröffentlichtes Manuskript

Trost, Rainer/ Kühn, Axel (2001): Berufliche Qualifizierungsinitiative für Menschen mit Behinderung in Bayern 1993 – 2000. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Nürnberg

Trost, Rainer und Schüller, Simone (1992): Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung zur Arbeit der Eingliederungsinitiativen in Donaueschingen und Pforzheim, Walldorf

Verfassung des Landes Baden-Württemberg: III. Erziehung und Unterricht Artikel 11 – 22, www.lpb.bwue.de/bwverf/bwverf.htm

Voß, Günter, G. (1994): Berufssoziologie in: Kerber, Harald und Schmieder, Arnold (Hrsg.): Spezielle Soziologien, Reinbek bei Hamburg, S. 128 - 148

Wahrig Deutsches Wörterbuch 1997

Walter, Joachim (1996) (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung, Heidelberg

Walter, Joachim (1996): Sexuelle Partnerschaft, Kinderwunsch und Elternschaft geistigbehinderter Menschen in: Walter, Joachim (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung, Heidelberg S. 290 - 298

Walter, Joachim/ Hoyler-Herrmann, Annerose (1987): Erwachsensein und Sexualität in der Lebenswirklichkeit geistigbehinderter Menschen, Heidelberg

Walthes, Renate u.a. (1994): Gehen, Gehen, Schritt für Schritt...: zur Situation von Familien mit blinden, mehrfachbehinderten oder sehbehinderten Kindern, Frankfurt/Main Campus Verlag

Walthes Renate (1991): Eltern-Kind-Kurse: Eine Alternative zur Hausfrühförderung? In: Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung (Hrsg.) Familienorientierte Frühförderung. Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, Bd. 1. Reinhardt, München (S. 109 - 113)

Weiß, Hans (2002): Älter-Werden mit behinderten Angehörigen in: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg.): Familien mit behinderten Angehörigen. Lebenswelten – Bedarfe – Anforderungen, S. 167 - 177

Weiß, Hans (2000): Selbstbestimmung und Empowerment in: Färber, H., Lipps, W., Seyfarth, T.: Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung, Tübingen

Weiß, Hans (1996): Eltern und Fachleute: zwei unterschiedliche Wirklichkeiten und ihre Bedeutung für die Zusammenarbeit in der Erziehung und Therapie behinderter Kinder in: Gemeinsam Leben Heft 1. S. 4 - 9

Weiß, Hans: (1995): Das Verhältnis zwischen Eltern und Fachleuten. Die Familie als Spielball der Institution – Behinderte und Eltern im Beratungskarussell in: Veranstaltungsplattform für das Symposium „Behindertes Kind – Gehinderte Familie“, Arbeitsgemeinschaft für Integration „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ und der Lebenshilfe Österreich (Hrsg.): Behindertes Kind – gehinderte Familie? Dokumentation zum Symposium im Rahmen des „Internationalen Jahr der Familie“, S. 18 - 23, Wien

Weymeyer, Michael L.; Morningstar, Mary; Husted, Doris (1999): Family Involvement in Transition Planning and Implementation, Austin/Texas/USA

Weiske, Katja u.a. (2001): Die Studie zum Thema ARBEIT und Down-Syndrom <http://www.downtown-werkstatt.de/html/arbeit/arbeit1.html> (17.01.2010)

Westling, David und Fox, Lise: Teaching students with severe disabilities
New Jersey, USA 2000

Wilk, Liselotte/ Bacher, Johann (Hrsg.) (1994): Kindliche Lebenswelten, Opladen

Wilken, Etta (2000): Eltern stärken. Erfahrungen in Seminaren für Eltern von Kindern mit Down-Syndrom. In: Geistige Behinderung 39 Heft 3, S. 215 – 229

Wilken, Etta (1999): Elternarbeit als Empowermentprozess – Seminare für Eltern mit behinderten Kindern in: Wilken, Etta/ Vahsen, Friedhelm (Hrsg.): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit: Rehabilitation und soziale Integration als gemeinsame Aufgabe, S. 106 – 131

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen, Frankfurt/Main

Wohlhüter, Herbert (1996): Vom Erwachsenwerden des geistigbehinderten Menschen in: Walter, Joachim (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung, Heidelberg S. 187 – 194

Wolff, Karin u.a. (2003): Bonner Erklärung unter <http://www.kmk.org/aktuell/bonner%20erkl%E4rung.pdf> (05.02.2004)

Wunderlich, Christof (1999): Nimm mich an, so wie ich bin. Menschen mit geistiger Behinderung akzeptieren, Holzgerlingen

Ziemen, Kerstin (2002): Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz: Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder, Butzbach-Griedel

Anhang

Eltern- und Lehreruntersuchung

- Kurzfragebogen an die Eltern
- Interviewleitfaden für Eltern
- Kurzfragebogen für die Eltern am Ende des Interviews
- Kurzfragebogen an die Lehrkräfte
- Interviewleitfaden für Lehrer
- Kurzfragebogen an die Kolleg/innen am Ende des Interviews

Schüleruntersuchung

- Meine Lebensplanung (Mandala) (siehe Kap. 9.4.1 S. 171)
- Fragebogen für Schüler und Schülerinnen der Werkstufe

Einzelfallstudien

- Anmerkungen
- Kurzfragebogen an die Lehrer und Lehrerinnen, deren Schüler bzw. Schülerin am Projekt „Lebensplanung“ teilgenommen hat

Eltern- und Lehreruntersuchung:

Kurzfragebogen an die Eltern

Bitte machen Sie einige Angaben zu Ihrem Kind:

| | |
|--|---|
| Alter |Jahre |
| Geschlecht | <input type="checkbox"/> w oder <input type="checkbox"/> m |
| Seit wann besucht ihr Kind diese Schule? | |
| In welcher Klasse befindet sich Ihr Kind im Moment? (z.B. 2. Jahr Werkstufe) | |
| Welche Schulkarriere hat ihr Kind vorher durchlaufen? | |
| Seit wann ist Ihr Kind bei der jetzigen Lehrkraft? | |
| Art der Behinderung | |
| Grad der geistigen Behinderung | <input type="checkbox"/> erheblich <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> gering |
| Mitteilungsmöglichkeiten | <input type="checkbox"/> verbal <input type="checkbox"/> durch sein Verhalten <input type="checkbox"/> nur zu vermuten <input type="checkbox"/> gar keine |
| Wie ist die Zukunft ihres Kindes geplant? (v.a. Beruf und Wohnen) | Beruf: <input type="checkbox"/> Freier Arbeitsmarkt <input type="checkbox"/> Werkstatt für Behinderte <input type="checkbox"/> Förder- und Betreuungsbereich <input type="checkbox"/> Wohnen: <input type="checkbox"/> Wohnheim <input type="checkbox"/> Wohngruppe <input type="checkbox"/> Betreutes Wohnen <input type="checkbox"/> Wohnen bei den Eltern <input type="checkbox"/> Sonstiges: |

Würden Sie bitte auch etwas über sich selbst mitteilen?

| | |
|---|--|
| Alter der Mutter (Jahre) | |
| Alter des Vaters (Jahre) | |
| Weitere Kinder? Anzahl, Alter und Geschlecht | 1. Kind ... Jahre <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m 2. Kind ... Jahre <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m 3. Kind ... Jahre <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m 4. Kind ... Jahre <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m |
| Beruf der Mutter | |
| Beruf des Vaters | |
| Von wann bis wann waren Sie Elternvertreter? | (Mutter) (Vater) |

Interviewleitfaden für Eltern:

Was wünschen Sie sich von der Schule insbesondere am Übergang Schule – weiterführendes Leben?

Was brauchen Sie und ihr Kind für diesen Übergang?

- Wie ist die Zukunft ihres Kindes geplant?

Schülerzentrierte Planung:

- Individuelle Erziehungsplan bzw. Förderplangespräch
- Zukunftsplanung/Lebensplanung/Berufswegeplanung
- Berufsfindung
 - o Allgemeiner Arbeitsmarkt
 - o Integrationsfachdienst
 - o WfB
- Wohnform/Lebensform
- Freizeit

Konzeption der Werkstufe:

- Einbeziehung der Eltern in die Unterrichtsbereiche
 - o Arbeit und Beruf
 - o Berufspraktika
 - o Wohnen
 - o Freizeit
 - o Öffentlichkeit/Leben in der Gemeinde
 - o Partnerschaft/Sexualität
- Weitere Wünsche z.B. Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten
- Bereitschaft zu flexiblen Arbeitszeiten als Lehrer

Die Rolle des Schülers/der Schülerin

- Was für eine Rolle wünschen Sie sich im Unterricht und in der Schule für Ihr Kind?
 - o Selbst- und Mitbestimmung
 - o Selbstständigkeit
 - o Förderung von Sozialkompetenzen
 - o Förderung von lebenspraktischen Kompetenzen
 - o Einbeziehung der Lebens- und Familiensituation
 - o Individueller Umgang
 - o Eltern-Kind-Beziehung
 - o Auswirkung auf Elternarbeit/Teil der Zusammenarbeit mit der Schule

Wie sehen Sie ihre Rolle in der Schule?

- Welche Form von Zusammenarbeit wünschen Sie sich dem zu folge?
- Beschreiben Sie die Rolle des Rektors

Mitwirkung der Eltern

- Mitarbeit in weiteren Gremien außer Elternbeirat und Schulkonferenz
- In welchen z.B. Mithilfe bei den Berufspraktika

Elternkontakt/Zusammenarbeit mit Eltern:

- Erleben Sie die momentane Zusammenarbeit mit der Schule ihres Kindes als sinnvoll und hilfreich?
- Was ist für Sie in der Elternberatung wichtig?
- Frühförderung
 - o Kooperation mit Eltern in diesem Rahmen - heute oder damals zufriedener?
- Elternarbeit mit einzelnen Eltern/Erziehungspartnerschaft

Was für Formen gibt es, welche wünschen sie sich?

- Verbale Elternarbeit
- Schriftliche Elternarbeit
- Elternabend
- Was für Kontakte unter den Eltern gibt es?
- Was sollte häufiger stattfinden?
- Förderverein
- Was wünschen Sie sich darüber hinaus von der Zusammenarbeit mit der Schule ihres Kindes?

Elternarbeit aus Eltern Sicht:

- Bewältigung ein Kind mit einer Behinderung zu haben / Neue Auseinandersetzung mit dem Thema ein Kind mit einer Behinderung zu haben / Hoffnung als Prinzip
- Loslösung
 - o Von Kind
 - o Abschied von der Schule
- Lehrerpersönlichkeit/Beziehung zum Lehrer
 - o Ausbildung des Lehrers
 - o Fehleinschätzung durch den Lehrer
- Machtlosigkeit/Hilflosigkeit
- Wer macht Elternarbeit? Vater oder Mutter oder beide Elternteile?

Vorerfahrungen/ Kenntnisse von Elternarbeit**Wünsche/Ideen zur Elternarbeit****Transparenz****Zufriedenheit**

- mit der Schule an sich
- mit der Schulform
- mit der Zusammenarbeit Schule/Elternhaus
 - o sollte intensiver sein
 - o ist in Ordnung so
 - o weniger wäre besser

Öffentlichkeitsarbeit

- Integration
- Bekanntheitsgrad der Schule – können Sie dann eher dazu stehen, dass das Kind auf dieser Schule ist?

Um ihre Angaben besser einschätzen zu können, würde ich Sie gerne als Person der Mutter, des Vaters kennen lernen:

Person der Eltern

- Rollenverständnis und Rollenerwartung
- Umgang mit dem Kind und seiner Behinderung
- „Pädagogische Qualifikationen“ (Fortbildung...)
- Verhältnis der Elternschaft untereinander
- Belastungen

Aussagen über das Kind**Ergänzungen/Besonderes**

Kurzfragebogen für die Eltern am Ende des Interviews:

Durch welche der folgenden Worte sehen Sie Ihre Rolle als Eltern in der Schule am besten beschrieben?

- ☐ aktiv
- ☐ passiv
- ☐ bestimmend
- ☐ kooperativ
- ☐ in die Pflicht genommen werden

Elternkontakt/Zusammenarbeit mit Eltern:

Erleben Sie die momentane Zusammenarbeit mit der Schule ihres Kindes als sinnvoll und hilfreich?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Welche Voraussetzungen werden für die Zusammenarbeit mit Eltern benötigt?

- ☐ Vertrauen
- ☐ Gegenseitige Anerkennung der Kompetenz
- ☐ Umsetzung von Anregungen und Wünschen
- ☐ Gemeinsames Angehen von Problemen
- ☐ Grenzen
- ☐ Angemessener zeitlicher Rahmen
- ☐ Transparenz
- ☐ Zufriedenheit

Wie zufrieden sind Sie:

- mit der Schule an sich
 - ☐ sehr
 - ☐ eher
 - ☐ weniger
 - ☐ gar nicht
- - ☐ sehr
 - ☐ eher
 - ☐ weniger
 - ☐ gar nicht
- mit der Schulform
 - ☐ sehr
 - ☐ eher
 - ☐ weniger
 - ☐ gar nicht
- mit der Zusammenarbeit Schule/Elternhaus
 - ☐ sehr gut
 - ☐ gut
 - ☐ weniger gut
 - ☐ schlecht
 - ☐ sehr schlecht

Was wünschen Sie sich ganz allgemein von der Zusammenarbeit mit der Schule ihres Kindes?

- | | | | |
|--|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Information zum Unterricht | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Information über die Entwicklung des Kindes | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Information über weitere Fördermöglichkeiten | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Möglichkeiten sich auszusprechen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Beratung die Behinderung des Kindes betreffend | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |

Welche Formen des Austausches würden Sie sich zwischen Ihnen und der Schule wünschen?

- ☐ Informelle Gespräche
- ☐ Einzelgespräche
- ☐ Telefonate
- ☐ Hausbesuche

- ☐ Hospitationen in der Schule
- ☐ Elternabend
- ☐ Elternsprechtag
- ☐ Gemeinsame Aktionen
- ☐ Tag der offenen Tür/Schulfest
- ☐ sonstige Formen:

-
- ☐ Schriftlich:
 - ☐ Elternbriefe
 - ☐ Mitteilungsheft
 - ☐ Stoffverteilungsplan
 - ☐ Förderplan
 - ☐ Zeugnisbericht
 - ☐ Sonstiges
-

- Gibt es Kontakt unter den Eltern?
 - ☐ Ja
 - ☐ nein
 - ☐ weiß nicht

- Falls ja: In welcher Form gibt es Kontakt unter den Eltern?
- ☐ Stammtisch
 - ☐ Elternkreis
 - ☐ Infoveranstaltungen für außerschulische Themen z.B.: Erbrecht
 - ☐ Bildungsmaßnahmen
 - ☐ Sonstige
-

- Falls nein: Woran liegt es?
 - ☐ Eltern wohnen zu weit auseinander
 - ☐ Schule gibt keine Gelegenheit dazu
 - ☐ Kein Interesse
 - ☐ Sonstiges:
-

- Gibt es einen Förderverein?
 - ☐ ja
 - ☐ nein
 - ☐ weiß nicht

- Falls ja: Spielt er eine Rolle für den Übergang Schule – Beruf?
 - ☐ ja
 - ☐ nein
 - ☐ weiß nicht

Mitwirkung der Eltern

- Würden Sie gerne in der Schule auch außerhalb des Elternbeirats und der Schulkonferenz mitarbeiten?
 - ☐ ja
 - ☐ nein
 - ☐ weiß nicht

- Falls ja: In welchen Bereichen könnten Sie sich das vorstellen?
- ☐ Feste, Öffentlichkeitsarbeit
 - ☐ Individueller Förderplan
 - ☐ Planung des individuellen Lebensweges nach der Schule
 - ☐ Schulkonzeption
 - ☐ Unterricht (Inhalte und Methoden)
 - ☐ Mithilfe im Schulalltag z.B. im Zusammenhang mit den Berufspraktika?

Die Zukunft des Kindes:

Aus welchem der folgenden Bereiche soll ihr Kind im Hinblick auf das spätere Leben an dieser Schule noch etwas lernen?

| | | | |
|---|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Arbeit | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Betriebspraktika | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Wohnen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Freizeit | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Partnerschaft/Sexualität | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Öffentlichkeit | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Lesen, Schreiben und Rechnen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Selbst- und Mitbestimmung | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Selbstständigkeit | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Förderung von Sozialkompetenzen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |

Kennen Sie die Schulkonzeption der Schule Ihres Kindes? ☐ ja
☐ nein
☐ weiß nicht

Möchten Sie gerne in die Zukunftsplanung ihres Kindes in der Schule mit einbezogen werden? ☐ ja
☐ nein
☐ weiß nicht

Wünschen Sie, dass der Beruf ihres Kindes gemeinsam mit Ihnen und ihrem Kind geplant wird? ☐ ja
☐ nein
☐ weiß nicht

Die Rolle des Kindes

Unser Kind ☐ ist von uns noch stark abhängig
☐ braucht nur teilweise unsere Hilfe und Unterstützung
☐ weitgehend ist selbstständig

Wünsche/Ideen/Visionen wie man die Zusammenarbeit mit Eltern gerne gestalten würde:

| |
|--|
| |
|--|

Ergänzungen/Besonderes

Kurzfragebogen an die Lehrkräfte

Mit welchen Schüler/innen haben und hatten Sie in Unterricht und Förderung vor allem zu tun? Würden Sie diese bitte kurz charakterisieren, besonders im Hinblick auf

| | |
|--------------------------|--|
| Alter | |
| Art der Behinderung | |
| Mitteilungsmöglichkeiten | |

Würden Sie bitte auch etwas über sich selbst mitteilen?

| | |
|--|---|
| Alter | |
| Geschlecht | <input type="checkbox"/> w <input type="checkbox"/> m |
| Im Beruf seit | |
| An dieser Schule seit | |
| In dieser Klasse seit | |
| Funktion | <input type="checkbox"/> KlassenlehrerIn <input type="checkbox"/> SonderschullehrerIn <input type="checkbox"/> FachlehrerIn <input type="checkbox"/> Technische LehrerIn <input type="checkbox"/> TherapeutIn <input type="checkbox"/> |
| Fortbildung zum Thema Werkstufenkonzeption | <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> nein Falls ja wann? Wie lautete die Thematik? |
| Fortbildung zum Thema Kooperation mit den Eltern | <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> nein Falls ja wann? Wie lautete die Thematik? |
| Haben Sie eigene Kinder? | <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> nein 1. Kind: ... Jahre w m 2. Kind: ... Jahre w m 3. Kind: ... Jahre w m 4. Kind: ... Jahre w m |

Interviewleitfaden für Lehrer:

Person des Lehrers

- Einstellung zu (sonder)pädagogischen Arbeit
- Warum Zusammenarbeit mit Eltern?

Aussagen über Eltern – geben Sie bitte eine Definition ab

- Erwartungen an die Eltern
- Erwartungen an Lehrer und Schule
- Umgang mit dem Kind und seiner Behinderung
- Pädagogische Qualifikationen der Eltern in Form von Fortbildung...
- Belastungen
- Engagement
- Hemmschwellen

Konzeption der Werkstufe:

- Einbeziehung der Eltern in die Unterrichtsbereiche – wie findet das statt?
 - o Arbeit und Beruf
 - o Berufspraktika
 - o Wohnen
 - o Freizeit
 - o Öffentlichkeit/Leben in der Gemeinde
 - o Partnerschaft/Sexualität
- Bereitschaft zu flexiblen Arbeitszeiten als Lehrer
- Einbeziehung und pädagogischer Umgang mit den Schülern

Schule – was dann?

- Wie werden die Eltern am Übergang Schule – nachschulisches Leben beteiligt?
- Sind Eltern teil der Zusammenarbeit v.a. beim Übergang Schule – nachschulisches Leben?
- Wie gehen Sie mit den Zukunftsvorstellungen des Schülers und seinen Eltern um?

Schülerzentrierte Planung:

- Individuelle Erziehungsplan bzw. Förderplangespräch
- Zukunftsplanung/Lebensplanung/Berufswegeplanung
- Berufsfindung
 - o Allgemeiner Arbeitsmarkt
 - o Integrationsfachdienst
 - o WfB
 - o **Wo sehen Sie Probleme, wenn die Integration ins Berufsleben v.a. allgemeiner Arbeitsmarkt nicht klappt?**
- Wohnform/Lebensform
- Freizeit

Die Rolle des Schülers/der Schülerin

- Skizzieren Sie die Rolle ihrer Schüler im Unterricht und in der Schule
 - o Selbst- und Mitbestimmung der Schüler auch SMV
 - o Thematisierung des Themas „Ich bin behindert“
 - o Die Lehrer-Schülerbeziehung
 - o Wie schätzen Sie die Sozialkontakte der Schüler v.a. nach der Schule ein?
 - o Bekommen die Schüler Hausaufgaben?

Elternkontakt/Zusammenarbeit mit Eltern: (jeder Punkt ist wichtig!)

Beschreiben Sie den Kontakt und die Zusammenarbeit mit den Eltern, wie er sich für Sie darstellt (Formen der Elternarbeit)

- Sieht die Zusammenarbeit mit Eltern bei ausländischen Eltern anders aus?
 - o Woran könnte es liegen, dass ausländische Eltern in der SfG seltener anzutreffen sind? Evtl. Einladungen zum Elternabend in der Muttersprache?
- Sieht die Zusammenarbeit mit Eltern bei Kindern aus sozialschwachen Familien anderes aus?
- Nehmen Sie in der Zusammenarbeit mit Eltern besonders Rücksicht auf Eltern mit schwerstmehrfachbehinderten Kindern oder Grenzfallschülern?
- Wie gestaltet sich der Erstkontakt mit Eltern v.a. wenn Klasse neu übernommen wird
 - o Initiative zum Kontakt geht von ... aus
 - o Häufigkeit des Kontakts mit Eltern
- Elternarbeit in Gruppen z.B. Feste, gemeinsame Aktionen Lässt dich die Zusammenarbeit mit Eltern darauf reduzieren?
- Schriftliche Elternarbeit: Gibt es die folgenden Papiere und wie gehen sie damit um (austeilen /besprechen /Sonstiges)
 - o Elternbriefe
 - o Mitteilungsheft
 - o Förderpläne
 - o Stoffverteilungspläne
 - o Zeugnis
 - o Kennen die Eltern den Bildungsplan
 - o Kennen die Eltern die Schulkonzeption?
- Ist der Informationsfluss Eltern-Schule über das Kind zuverlässig?
- Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Eltern am Übergang Schule/Beruf z.B. bei Praktika

Elternabend

Förderverein

- Falls es einen gibt: Spielt er eine Rolle für den Übergang Schule/Beruf?

Mitwirkung der Eltern

Wie ist Ihre Einstellung dazu und in wie fern könnten Sie sich das vorstellen?

Elternkontakt unter den Eltern

- Verhältnis der Elternschaft untereinander
- Stammtisch
- Elternkreis
- Infoveranstaltungen für außerschulische Themen z.B. Erbrecht
- Bildungsmaßnahmen

Wer nimmt an der Elternarbeit teil? Vater oder Mutter oder beide? Tendenz nennen!

In wie fern erfahren die Eltern Unterstützung von der Schule?

- Thematisieren Sie mit den Eltern:
 - o Bewältigung ein Kind mit einer Behinderung zu haben
 - o Die Loslösung vom Kind im Erwachsenenalter

Was sind Sie darüber hinaus bereit zur Zusammenarbeit mit Eltern beizusteuern?

Vorerfahrungen/ Kenntnisse

- Wie sehen Sie die Zusammenarbeit mit Eltern im Vergleich zur Frühförderung?

Was sind für Sie Voraussetzungen für gute Zusammenarbeit?

- Vertrauen
- Gegenseitige Anerkennung der Kompetenz
- Umsetzung von Anregungen und Wünschen
- Gemeinsames Angehen von Problemen
- Angemessener zeitlicher Rahmen
- Grenzen
- Transparenz
- Zufriedenheit
- Öffentlichkeitsarbeit
 - o Integration
 - o Bekanntheitsgrad der Schule

Elternarbeit aus Lehrer Sicht:

- Fehlende Resonanz auf die Lehrertätigkeit
- Zeitfaktor für Elternarbeit
- Fortbildung/Ausbildung zum Thema Elternarbeit
- Arbeitsgemeinschaft Elternarbeit
- Eltern zur Pflicht nehmen, in Aufgaben aktiv miteinbeziehen
- Schwierige Eltern, Sozialschwache Eltern treten seltener sowie problemreicher in Kontakt mit der Schule – wie erreichen sie diese Eltern?

Elternarbeit aus Eltern Sicht:

- Bewältigung ein Kind mit einer Behinderung zu haben / Neue Auseinandersetzung mit dem Thema ein Kind mit einer Behinderung zu haben / Hoffnung als Prinzip
- Loslösung
 - o vom Kind mit einer Behinderung
 - o von der Schule
- Lehrerpersönlichkeit/Beziehung zum Lehrer
- Machtlosigkeit/Hilflosigkeit

Wünsche/Ideen/Visionen wie man Elternarbeit gerne machen würde**Ergänzungen/ Besonderes**

Kurzfragebogen für die Kolleg/innen am Ende des Interviews:

Wie erleben Sie die Eltern an Ihrer Schule? (Mehrfachantworten möglich)

- ☐ aktiv
- ☐ passiv
- ☐ bestimmend
- ☐ kooperativ
- ☐ in die Pflicht genommen werden

Elternkontakt/Zusammenarbeit mit Eltern: (Mehrfachantworten möglich)

Wie erleben Sie die momentane Zusammenarbeit mit den Eltern Ihrer SchülerInnen?

- ☐ sehr gut
- ☐ gut
- ☐ weniger gut
- ☐ schlecht
- ☐ sehr schlecht

Elternberatung braucht

- ☐ Vertrauen
- ☐ Gegenseitige Anerkennung der Kompetenz
- ☐ Umsetzung von Anregungen und Wünschen
- ☐ Gemeinsames Angehen von Problemen
- ☐ Grenzen
- ☐ Angemessener zeitlicher Rahmen
- ☐ Transparenz
- ☐ Zufriedenheit

Was bieten Sie ganz allgemein an Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schüler an?

| | | | |
|--|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Information zum Unterricht | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Information über die Entwicklung des Kindes | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Information über weitere Fördermöglichkeiten | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Möglichkeiten sich auszusprechen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Beratung die Behinderung des Kindes betreffend | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |

Welche Formen des Austausches zwischen Ihnen und den Eltern finden statt?

- ☐ Informelle Gespräche
- ☐ Einzelgespräche
- ☐ Telefonate
- ☐ Hausbesuche
- ☐ Hospitationen in der Schule
- ☐ Elternabend
- ☐ Elternsprechtag
- ☐ Gemeinsame Aktionen

- ☐ Tag der offenen Tür/Schulfest
- ☐ sonstige Formen:

.....

- ☐ Schriftlich:

- ☐ Elternbriefe
- ☐ Mitteilungsheft
- ☐ Stoffverteilungsplan
- ☐ Förderplan
- ☐ Zeugnisbericht
- ☐ Sonstiges

Gibt es Kontakt unter den Eltern?

- ☐ Ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Falls ja: In welcher Form gibt es Kontakt unter den Eltern?

- ☐ Stammtisch
- ☐ Elternkreis
- ☐ Infoveranstaltungen für außerschulische Themen z.B.: Erbrecht
- ☐ Bildungsmaßnahmen
- ☐ Sonstige

.....

Falls nein: Woran liegt es?

- ☐ Eltern wohnen zu weit auseinander
- ☐ Schule gibt keine Gelegenheit dazu
- ☐ Kein Interesse
- ☐ Sonstiges:

.....

Gibt es einen Förderverein?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Falls ja: Spielt er eine Rolle für den Übergang Schule – Beruf?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Mitwirkung der Eltern

Ist die Mitarbeit der Eltern an weiteren Kreisen außerhalb des Elternbeirats und der Schulkonferenz gewünscht? ☐ ja

- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Falls ja: In welchen Bereichen könnten Sie sich das vorstellen?

- ☐ Feste, Öffentlichkeitsarbeit
- ☐ Individueller Förderplan
- ☐ Planung des individuellen Lebensweges nach der Schule
- ☐ Schulkonzeption
- ☐ Unterricht (Inhalte und Methoden)
- ☐ Mithilfe im Schulalltag z.B. im Zusammenhang mit den Berufspraktika?

Die Zukunft des Schülers:

Aus welchem der folgenden Bereiche soll ihre SchülerInnen im Hinblick auf das spätere

Leben an dieser Schule noch etwas lernen?

| | | | |
|---|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Arbeit | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Betriebspraktika | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Wohnen | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Freizeit | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Partnerschaft/Sexualität | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Öffentlichkeit | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Lesen, Schreiben und Rechnen | <input type="radio"/> Ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |

Haben sie den Eltern die Schulkonzeption der Schule Ihres Kindes vermittelt?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Wie stehen Sie zur individuellen Entwicklungsplanung?

- ☐ finde ich wichtig
- ☐ macht nur Arbeit
- ☐ finde ich unwichtig
- ☐ Sonstiges:.....

- ☐ Mache ich nicht
- ☐ Mache ich allein
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen
- ☐ Mache ich allein und bespreche es mit den Eltern
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen und bespreche es mit den Eltern
- ☐ Mache ich allein und bespreche es mit dem Schüler
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen und bespreche es mit dem Schüler
- ☐ Mache ich allein und bespreche es mit dem Schüler und seinen Eltern
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen und bespreche es mit dem Schüler und seinen Eltern
- ☐ Mache ich zusammen mit dem Schüler
- ☐ Mache ich zusammen mit dem Schüler und seinen Eltern
- ☐ Mache ich zusammen mit den Eltern
- ☐ Sonstiges:.....

☐ finde ich wichtig
☐ macht nur Arbeit
☐ finde ich unwichtig
☐ Sonstiges:.....

- ☐ Mache ich nicht
- ☐ Mache ich allein
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen
- ☐ Mache ich allein und bespreche es mit den Eltern
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen und bespreche es mit den Eltern
- ☐ Mache ich allein und bespreche es mit dem Schüler
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen und bespreche es mit dem Schüler
- ☐ Mache ich allein und bespreche es mit dem Schüler und seinen Eltern
- ☐ Mache ich im Team mit KollegInnen und bespreche es mit dem Schüler und seinen Eltern
- ☐ Mache ich zusammen mit dem Schüler
- ☐ Mache ich zusammen mit dem Schüler und seinen Eltern
- ☐ Mache ich zusammen mit den Eltern
- ☐ Sonstiges:.....

| |
|--|
| |
|--|

396

Bitte machen Sie abschließend noch einige Angaben zu Ihrer Klasse

| | |
|--------------------------------|---|
| Wie groß ist Ihre Klasse? | |
| Lehrerversorgung in der Klasse | <input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> schlecht <input type="radio"/> sehr schlecht |

Bitte machen Sie einige Angaben zu Ihrem Unterricht:

Ist den Schülern bekannt, was im Unterricht auf sie zukommt?

- ☐ ja
- ☐ in Ansätzen
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Entscheiden die Schüler mit, was in der Schule geplant ist?

- ☐ ja
- ☐ in Ansätzen
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

War das Thema „Ich bin behindert“ Gegenstand des Unterrichts?

- ☐ ja
- ☐ in Ansätzen
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Bekommen die Schüler Hausaufgaben auf?

- ☐ ja jeden Tag
- ☐ ja häufig
- ☐ ja manchmal
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Haben die Schüler außerhalb der Unterrichtszeiten Unterricht?

- ☐ ja manchmal
- ☐ ja häufig
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Bitte machen Sie einige Angaben zu Ihrer Schule:
(evtl beim Rektor/bei der Rektorin nachfragen)

| | |
|--|---|
| Größe des Ortes in der die Schule Ihren Stammsitz hat | |
| Einzugsgebiet der Schule in km | |
| Wer ist der Schulträger? | |
| Wie viele Schüler und Schülerinnen hat die Schule? | |
| Lehrerversorgung an der Schule | <input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> gut <input type="radio"/> weniger gut <input type="radio"/> schlecht <input type="radio"/> sehr schlecht |



















Habe ich etwas vergessen? Möchten Sie mir noch etwas Wichtiges sagen?

Vielen Dank für ihre Mitarbeit!

Schüleruntersuchung:

- Meine Lebensplanung (Mandala) (siehe Kap. 9.4.1 S. 171)

Fragebogen für Schüler und Schülerinnen der Werkstufe

- Wie gut gefällt es dir an dieser Schule?   
- Wie findest du, dass es eine Schule für Behinderte gibt?   
- Bist du behindert? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht
- Wie findest du deinen Lehrer?   
- Wie gut verträgst du dich mit deinem Lehrer?   
- Willst du wissen was die Lehrer im Unterricht mit dir vorhaben? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht
- Wie findest du es, wenn du mitentscheiden darfst, was in der Schule geplant ist?   
- Möchtest du gerne mitbestimmen was in der Schule gelernt werden soll? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht
- Möchtest du gerne Hausaufgaben aufbekommen? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht
- Wie findest du es, wenn die Schule einmal zu anderen Zeiten stattfindet?   
- Triffst du Klassenkameraden außerhalb der Schule zum Beispiel am Nachmittag? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht

Wer von deiner Familie besucht dich in der Schule zum Beispiel beim Schulfest? ☐ Vater ☐ Mutter
☐ Geschwister
☐ Oma/Opa ☐ niemand
☐ Sonstige:.....

Erzählst du deinem Lehrer was du zu hause (in deiner Freizeit) so machst? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht




Erzählst du deinen Eltern was du in der Schule machst? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht

Gibst du deinen Eltern die Briefe von der Schule immer ab? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht


Willst du bei den Gesprächen deiner Eltern mit dem Lehrer dabei sein? ☐ Ja ☐ nein ☐ weiß nicht

Wer soll dir bei der Planung deiner Zukunft helfen? ☐ Vater ☐ Mutter ☐ Lehrer
☐ Rektor ☐ niemand ☐ Sonstige:.....

Wie findest du es, dass du bald die Schule verlassen darfst?   

Wie findest du deine Praktika?   

Arbeiten finde ich:   

Geld verdienen finde ich:   

Wie hast du diesen Fragebogen ausgefüllt? ☐ alleine
☐ mit Hilfe

Habe ich etwas vergessen? Möchtest du noch etwas Wichtiges sagen?

Einzelfallstudien

Es wurde das Material aus der Eltern- und Lehreruntersuchung, sowie der Schüleruntersuchung verwendet. Zusätzlich wurden die Eltern gebeten ein Mandala zur Lebensplanung für ihr Kind (vgl. Schüleruntersuchung) auszufüllen und die Lehrer erhielten einen Fragebogen zu dem Schüler:

Kurzfragebogen an die Lehrer und Lehrerinnen, deren Schüler bzw. Schülerin am Projekt „Lebensplanung“ teilgenommen hat

Bitte machen Sie einige Angaben zu

| | |
|--|--|
| Alter |Jahre |
| Geschlecht | <input type="checkbox"/> w oder <input type="checkbox"/> m |
| Seit wann besucht der Schüler die Werkstufe? | |
| Welche Schulkarriere hat der Schüler vorher durchlaufen? | |
| Seit wann ist der Schüler bei Ihnen? | |
| Art der Behinderung | |
| Grad der geistigen Behinderung | <input type="checkbox"/> erheblich <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> gering |
| Weitere Besonderheiten | <input type="checkbox"/> körperbehindert <input type="checkbox"/> sinnesbehindert <input type="checkbox"/> verhaltensauffällig <input type="checkbox"/> |
| Mitteilungsmöglichkeiten | <input type="checkbox"/> verbal <input type="checkbox"/> durch sein Verhalten <input type="checkbox"/> nur zu vermuten <input type="checkbox"/> gar keine |

Beschreiben Sie kurz die Schulleistungen des Schülers bzw. fügen Sie den letzten Zeugnisbericht bei.

Wie gut kommen Sie mit dem Schüler zurecht?

- ☐ sehr gut
- ☐ gut
- ☐ weniger gut
- ☐ schlecht
- ☐ sehr schlecht

Elternkontakt/Zusammenarbeit mit Eltern:

Was für eine Haltung zeigen die Eltern des Schülers?

- ☐ aktiv
- ☐ passiv
- ☐ bestimmend
- ☐ kooperativ
- ☐ in die Pflicht genommen werden müssen

Wie erleben Sie die momentane Zusammenarbeit mit den Eltern Ihrer SchülerInnen?

- ☐ sehr gut
- ☐ gut
- ☐ weniger gut
- ☐ schlecht
- ☐ sehr schlecht

Welche Formen des Austausches zwischen Ihnen und den Eltern finden statt?

- ☐ Informelle Gespräche
- ☐ Einzelgespräche
- ☐ Telefonate
- ☐ Hausbesuche
- ☐ Hospitationen in der Schule
- ☐ Elternabend
- ☐ Elternsprechtag
- ☐ Gemeinsame Aktionen
- ☐ Tag der offenen Tür/Schulfest
- ☐ sonstige Formen:
- ☐ Schriftlich:
 - ☐ Elternbriefe
 - ☐ Mitteilungsheft
 - ☐ Stoffverteilungsplan
 - ☐ Förderplan
 - ☐ Zeugnisbericht
 - ☐ Sonstiges.....

Gibt es die Möglichkeit, dass der Schüler bei Gesprächen mit Ihnen und seinen Eltern dabei sein kann?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht
- ☐ ist mir egal
- ☐ wenn es die Situation erlaubt

Wer hält den Kontakt zur Schule?

- ☐ Vater
- ☐ Mutter
- ☐ beide Elternteile
- ☐ niemand

Wird den Eltern mitgeteilt, was ihr Kind in der Schule lernt?

- ☐ ja
- ☐ in Ansätzen
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Freizeit

Erzählt Ihnen der Schüler was er zu Hause (in seiner Freizeit) gemacht hat?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Hat der Schüler Freunde? ☐ ja
☐ nein
☐ weiß nicht

Trifft der Schüler Klassenkameraden außerhalb der Schule, zum Beispiel am Nachmittag?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Wird ein Kontakt des Schülers mit seinen Mitschülern in der Freizeit angebahnt?

- ☐ ja
- ☐ in Ansätzen
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Die Zukunft des Schülers

Aus welchem der folgenden Bereiche soll der Schüler im Hinblick auf das spätere Leben an dieser Schule noch etwas lernen?

| | | | |
|---|--------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Arbeit | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Betriebspraktika | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Wohnen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Freizeit | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Partnerschaft/Sexualität | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Öffentlichkeit | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| Lesen, Schreiben und Rechnen | <input type="radio"/> ja | <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> weiß nicht |
| <input type="radio"/> Weiteres:..... | | | |

Wurde für den Schüler eine individuelle Entwicklungsplanung gemacht?

- ☐ ja
- ☐ in Ansätzen
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Wurde für den Schüler bereits eine Zukunftsplanung/Lebensplanung gemacht?

- ☐ ja
- ☐ in Ansätzen
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

War Zukunftsplanung bereits Thema für den Schüler? ☐ ja
☐ in Ansätzen
☐ nein
☐ weiß nicht

Wer soll an der Planung der Zukunft dieses Schülers beteiligt sein?

- ☐ Vater
- ☐ Mutter
- ☐ Lehrer
- ☐ Rektor
- ☐ niemand
- ☐ Sonstige:

Hat der Schüler bereits ein Praktikum gemacht?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht

Wie ist die Zukunft des Schülers im Bezug auf Beruf und Wohnen geplant?

Beruf: ☐ Freier Arbeitsmarkt

als:.....

- ☐ Werkstatt für Behinderte
- ☐ Förder- und Betreuungsbereich
- ☐

Falls freier Arbeitsmarkt: Machen Sie sich Sorgen, der Schüler könnte den Anforderungen einer Stelle auf dem freien Arbeitsmarkt nicht gewachsen sein?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ kann ich nicht einschätzen

Wohnen:

- ☐ Wohnheim
- ☐ Wohngruppe
- ☐ Betreutes Wohnen
- ☐ allein
- ☐ Wohnen bei den Eltern
- ☐ bei Geschwistern
- ☐

Wie schätzen Sie die Übereinstimmung der Zukunftswünsche von Eltern und deren Kind ein?

- ☐ sehr gut
- ☐ gut
- ☐ weniger gut
- ☐ schlecht
- ☐ sehr schlecht